

CATHERINE WALSH
LO PEDAGÓGICO
Y LO DECOLONIAL:
ENTRETEJIENDO
CAMINOS
En cortito
que´s pa´largo

# Catherine Walsh

# Lo pedagógico y lo decolonial:
## Entretejiendo caminos

**Título:**
Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos

**Autora:** Catherine Walsh

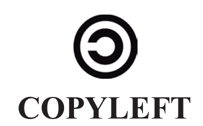
**Primera edición:** Querétaro, noviembre de 2014

**Diseño de portada:** Martín Villarroel
[tinchofulano4@gmail.com]

**Maquetación:** José Santillán Contreras

**Impresión:** Colectivo Zapateándole al mal gobierno

**Equipo de En cortito que´s pa´ largo en esta publicación:**
Iyari Puga Vilchis [atanipublicidad@gmail.com]
Rene Olvera Salinas [rene.olvera@live.com.mx]
Arturo Chavero Osorio [iarturochavero@gmail.com]



# Índice

Agradecimiento……………………………………….…4
Apertura……………………………………………5
Legado histórico del enlace pedagógico
decolonial…………………………………………...21
El pensamiento y pedagogía de Freire y Fanon..…..28
La apuesta pedagógica humanizadora-
descolonizadora-liberadora de Fanon……….…..33
(Des)colonización-(des)humanización en Freire y
Fanon………………………………………...….44
Manuel Zapata Olivella…………………….… 58
Tejiendo pedagogías y trazando caminos……….…67
Referencias……………………………….…..…77
Posfacio…………………………………………87

## Agradecimiento

Agradecemos a la compañera Catherine Walsh su palabra que ahora se vuelven letra y viaja de mano en mano; a lxs compañerxs que haciendo la coperacha de manera autogestiva financiaron esta edición; a lxs artistas que lo diagramaron y dieron color y vida a sus páginas; a quienes sin patrón lo imprimieron en sus talleres autónomos; a quienes lo distribuirán por fuera y en contra de los círculos de distribución capitalista; a quienes lo leerán y compartirán reproduciéndolo de todas las maneras imaginables; gracias compañerxs.

## Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos

**Catherine Walsh**

*¿Escucharon?*
*Es el sonido de su mundo derrumbándose.*
*Es el del nuestro resurgiendo.*
—Subcomandante Insurgente Marcos (Diciembre 2012)

### Aperturas

Hace algunos años, el intelectual crítico de origen jamaiquino Stuart Hall argumentó que los momentos políticos producen movimientos teóricos. El interés de Hall no era tanto con una teoría de práctica en el sentido de Bourdieu (1977), sino con la práctica de teorización que emerge y empieza a tomar forma en las luchas por la transformación social, política y cultural, luchas concretas atadas al contexto de su articulación. Sin embargo, para Hall, esta práctica teorética no es por sí coyuntural; su afán más bien es de "movilizar todo lo que podemos encontrar en término de recursos intelectuales para entender qué es que sigue haciendo las vidas que vivimos, y las sociedades en que vivimos, profundamente anti-humanas […]" (Hall, 1992: 17). Es una práctica de por sí de larga duración, dirigida tanto a apuntalar el

problema, avanzar su análisis y comprensión, como a impulsar procesos necesarios de aprendizaje e intervención.

¿Cómo pensar y ejercer esta práctica hoy y ante los momentos políticos actuales? ¿Cómo caracterizar estos momentos? ¿Y cuáles son los movimientos teóricos que surgen, llaman y provocan?

Los momentos políticos, sin duda, son cada vez más enredados y complejos; las palabras o términos de su caracterización en América del Sur son demostrativos. Mientras "crisis" —la crisis no solo de capitalismo sino también civilizatoria occidental (Lander, 2005) y la crisis de la colonialidad del poder (Quijano, 2008) —, sugiere rajaduras y rupturas en el orden y patrones de poder, "transición" y "revolución" —los términos empleados por los gobiernos suramericanos autodenominados "progresistas"— apuntan movidas y cambios desde arriba, que aunque dicen distanciarse del neoliberalismo, encaminan hacia un nacionalismo donde el neoextractivismo y la criminalización de la protesta son los ejes más evidentes del cambio y la progresión. Los zapatistas, en cambio, hablan del "derrumbe" del mundo dominante y el "resurgimiento del nuestro", el mundo desde abajo "muy otro" en sentido y razón. Para algunos movimientos, comunidades e intelectuales indígenas y afrodescendientes, especialmente de la región andina, la caracterización es de momentos simultáneos de avance y retroceso, momentos todavía concebidos —en el horizonte actual y de larga duración— como luchas de descolonización, luchas que aún requieren el aprendizaje,

desaprendizaje y reaprendizaje, la acción, creación e intervención.

Son estos momentos complejos de hoy que provocan movimientos de teorización y reflexión, movimientos no lineales sino serpentinos, no anclados en la búsqueda o proyecto de una nueva teoría crítica o de cambio social, sino en la construcción de caminos —de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s)colonial.[1] Me refiero a caminos que necesariamente evocan y traen a memoria una larga duración, a la vez que sugieren, señalan y requieren

[1] Dentro de la literatura relacionada a la colonialidad del poder, se encuentran referencias —incluyendo en este mismo libro— tanto a la descolonialidad y lo descolonial, como a la decolonialidad y lo decolonial. Su referencia dentro del proyecto de modernidad/colonialidad inicia en 2004, abriendo así una nueva fase en nuestra reflexión y discusión. Suprimir la "s" es opción mía. No es promover un anglicismo. Por el contrario, pretende marcar una distinción con el significado en castellano del "des" y lo que puede ser entendido como un simple desarmar, deshacer o revertir de lo colonial. Es decir, a pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan en existir. Con este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar "lugares" de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas.

prácticas teoréticas y pedagógicas de acción, caminos que en su andar enlacen lo pedagógico y lo decolonial.

Desde luego, fue con la invasión colonial-imperial de estas tierras de Abya Yala —las que fueron renombradas "América" por los invasores como acto político, epistémico, colonial— que este enlace empezó tomar forma y sentido. Se podía observar claramente en las estrategias, prácticas y metodologías —las pedagogías— de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios primero, y luego los africanos y las africanas secuestradxs[2], emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo —decolonialmente— a pesar del poder colonial.

Es a partir de este horizonte histórico de larga duración, que lo pedagógico y lo decolonial adquieren su razón y sentido político, social, cultural y existencial, como apuestas accionales fuertemente arraigadas a la vida misma y, por ende, a las memorias colectivas que los pueblos indígenas y afrodescendientes han venido manteniendo como parte de su existencia y ser. Asimismo para los pueblos que han vivido el yugo —o lo que el líder histórico kichwa Luis Macas llama la "tara"— colonial, la memoria colectiva lleva los recuerdos de las y los ancestrxs —andrógenos, hombres y

---

[2] El uso del "x" ("secuestradxs") va en consonancia con el lenguaje desobediente y militante, promovido de manera particular por los y las zapatistas, que pretende señalar la co-presencia femenina y masculina, y de hombres y mujeres.

mujeres, líderes, lideresas, sabios, sabias, guías— que con sus enseñanzas, palabras y acciones, dieron rumbo al menester pedagógico de existencia digna, complementaria y relacional de seres —vivos y muertos, humanos y otros— con y como parte de la Madre Tierra. La memoria colectiva, en este sentido, es la que articula la continuidad de una apuesta decolonial, la que se puede entender como este vivir de luz y libertad en medio de las tinieblas. Por tanto, no es de sorprender la afición de los agentes coloniales de apagar la luz y, a la vez, de imponer y moldear una racionalidad fundada en binarismos dicotómicos —hombre/naturaleza, mente/cuerpo, civilizados/bárbaros, etc.— y en las ideas de "raza" y "género" como instrumentos de clasificación jerárquica y patrones de poder. Algo que a pesar de los esfuerzos a lo largo de más de 500 años —primero en las colonias y luego en las "repúblicas"— nunca pudieron del todo lograr.[3]

La memoria colectiva ha sido —y todavía es— un espacio entre otros donde se entreteje en la práctica

---

[3] No obstante, y como advierte Julieta Paredes (2012: 111), no es remitir acríticamente a la época precolonial como algo idílico. Si bien la memoria larga "nos trae al orgullo y dignidad de ser personas pertenecientes a pueblos […], a la vez también es selectiva al momento de no reconocer patriarcalismos , opresiones, autoritarismos e injusticias heredadas y que, por supuesto, estaban presentes en las sociedades precoloniales también".

misma lo pedagógico y lo decolonial.[4] "La memoria colectiva es la reafirmación de lo que la tradición nos enseña, de lo que el ancestro enseña," dijo una vez el maestro y abuelo del movimiento afroecuatoriano Juan García Salazar. "Justamente es memoria colectiva porque está en todo el colectivo […] es un saber colectivizado; es el afianzamiento, la verificación, la que nos permite continuar" (Walsh & García, en prensa).

Este acto de afianzar, verificar y continuar tiene eco en las palabras expresadas por la lideresa kichwa Dolores Cacuango o Mamá Dulu en la década de los 1930, palabras que permanecen hoy en la memoria y lucha colectiva de los pueblos ante el poder moderno aún colonial: "Somos como la paja del cerro que se arranca y vuelve a crecer y de paja del cerro cubriremos el mundo". En su lucha obstinada, liderazgo infatigable y su práctica, palabra y acción arraigadas a y en la comunidad, Mamá Dulu ejemplificó —y tal vez más que cualquier otra

---

[4] La experiencia aymara-boliviana de THOA –el Taller de Historia Oral Andina- desde 1983, es un buen ejemplo del enlace en la práctica de lo pedagógico y lo decolonial. Según Silvia Rivera Cusicanqui, una de sus fundadoras e integrantes, "La historia oral india es un espacio privilegiado para descubrir las percepciones profundas sobre el orden colonial, y la requisitoria moral que de ellas emana". En su práctica, THOA ha construido y ejercido una metodología y estrategia de des-occidentalización y descolonización (Estévez Trujillo, 2013: 17). Ver también el recorrido importante que hace Pilar Cuevas que resalta lo epistemológico y metodológico de la recuperación colectiva de la historia al pensamiento crítico latinoamericano.

mujer contemporánea indígena ecuatoriana—, una praxis político-pedagógica aferrada en la posibilidad y esperanza, y encaminada hacia la justicia, dignidad, libertad y humanización.[5] Fue una praxis ejercida en variados contextos, incluyendo los del campo y ciudad, hacendados y huasipungos, sindicatos y partidos (comunista y socialista), y hasta en el fundar de las primeras escuelas propias indígenas. Se afianzó no solo por la resistencia a la opresión y dominación étnico-racial, de género y de clase, sino también —y tal vez más importante aún— por la construcción de condiciones otras de vida para todos los oprimidos: pobres, indios, negros, mulatos, campesinos, obreros; "lucha-unidad para todos igualito" (Rodas, 2007: 74). Decía ella, "Esta es la vida, un día mil muriendo, mil naciendo, mil respondiendo, mil muriendo, mil renaciendo"

---

[5] Poco ha sido escrito sobre Mamá Dulu. Raquel Rodas, la que más documenta su lucha, pensamiento, y vida, cita a Oswaldo Albornoz en describir su persona: "[…] ternura colectiva que abarca los afectos de los ayllus serranos, transparentes diáfanos y purificados en el crisol del sufrimiento que contiene encerrado en vasija de barro para que no se escape el tierno arrullo […] Rasgos de dura firmeza, coexistiendo con la mansa dulzura como la flor al lado del espino. Fortaleza con consistencia de granito y resistente a los golpes más furiosos […] Temple de inquebrantable roca porque es de fe su basamento […] es certidumbre pegada a la piel y grabada en la mente de reconquistar la tierra arrebatada […] Y entonces clamar con voz potente, para que retumbe con el eco, el viejo grito de guerra y de victoria ¡Ñuchanchic Allpa!" (Rodas, 2007: 94).

(Rodas,2007: 91), siendo el renacer componente céntrico de la tenacidad —rebelde y decolonial por postura, apuesta y convicción—, la que no permite ser arrancada, que vuelve a crecer, a propagarse y proliferarse.

El “resurgimiento” de “nuestro mundo” del que hablan las bases zapatistas, parece aludir a algo similar sino igual, ahora en el contexto de la actual situación mundial.[6] Mientras “su mundo derrumbándose” apunta el colapso emergente y eminente del orden global y de su proyecto civilizatorio occidental, “el del nuestro resurgiendo” da presencia a las prácticas insurgentes hacia un otro vivir —tal vez el “buen vivir” y el estar bien colectivo que los pueblos indígenas y afros han venido significando a lo largo de los años— que se piense y se construye en y a partir de la autonomía, desafiando no solo el mal gobierno (como es el caso de México) sino también la matriz de poder moderno/colonial/global. De esta manera, ambos términos —derrumbe y resurgimiento— con sus entornos y significantes sonoro-accionales anuncian la pugna instalada hace siglos atrás entre dos proyectos de mundo-vida, uno que a pesar del poder sistémico arrasador del

[6] Véase el Comunicado del Comité Clandestino Revolucionario Indígena-Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional del 21 de diciembre de 2012 (en http://enlacezapatista.ezln.org.mx/), como también el programa del Seminario sin fronteras, "La(s) rebeldía(s) desde el nosotrxs", Colectivo Zapatéandole al Mal Gobierno-Universidad de Querétaro, México, 30 de julio de 2013.

otro, sigue de pie, vuelve a crecer, multiplicándose cada vez más en su resurgir digno rebelde.

Este texto parte de esta pugna. Su interés es abrir consideración, atención y reflexión hacia los caminos y condiciones radicalmente "otros" de pensamiento, re- e in-surgimiento, levantamiento y edificación, hacia prácticas entendidas pedagógicamente —prácticas como pedagogías— que a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella. Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial.

Obviamente, la pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados. Más bien, y como dijo una vez Paulo Freire, la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación.

Las luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción. Es solo reconocer que las acciones dirigidas a cambiar el orden del poder colonial parten con

frecuencia de la identificación y reconocimiento de un problema, anuncian la disconformidad con y la oposición a la condición de dominación y opresión, organizándose para intervenir; el propósito: derrumbar la situación actual y hacer posible otra cosa. Tal proceso accional, típicamente llevado de manera colectiva y no individual, suscitan reflexiones y enseñanzas sobre la situación/condición colonial misma y el proyecto inacabado de la des- o de-colonización, a la vez que engendran atención a las prácticas políticas, epistémicas, vivenciales y existenciales que luchan por transformar los patrones de poder y los principios sobre los cuales el conocimiento, la humanidad y la existencia misma han sido circunscritos, controlados y subyugados. Las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretejen con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización.

Esta concepción de pedagogía recuerda y dialoga con la idea expresada por la caribeña Jacqui Alexander:

> Pedagogías entendidas de manera múltiple: como algo dado y revelado; [que hace] abrir paso, traspasar, interrumpir, desplazar e invertir prácticas y conceptos heredados, estas metodologías síquicas, analíticas y organizacionales que usamos para saber lo que creemos que sabemos para hacer posible conversaciones y solidaridades diferentes; como proyecto tanto epistémico como ontológico ligado a nuestro ser […]. Pedagogías [que] convocan

> conocimientos subordinados producidos en el contexto de prácticas de marginalización, para poder desestabilizar las prácticas existentes de saber y así cruzar los límites ficticios de exclusión y marginalización. (2005: 7, traducción propia)

Estos posicionamientos y comprensiones pedagógicas se alían con los de la llamada pedagogía crítica iniciada por Freire en los 1960 y retomada por muchos educadores populares y activistas-intelectuales a lo largo del mundo hasta los 1990[7], cuando empezó su mengua ante el auge del proyecto neoliberal. La concomitancia en América Latina entre esta mengua y auge, y la casi desaparición de un agenciamiento y proyecto de la izquierda, el conservadurismo creciente de las universidades —incluyendo de las ciencias sociales y humanas[8]—, y la occidentalización de la institución de educación en su total, no es casual. Desde luego, el

[7] Vale la pena mencionar mi vínculo cercano con Freire durante los años que estuvo en exilio en Estados Unidos, y mi activa participación en la red de pedagogía crítica de este país hasta los principios de los años 1990. A pesar de la baja de este movimiento en los 1990, hay autores como Peter McLaren y Henry Giroux que, en Estados Unidos y Canadá, han mantenido la posta desde una postura de multiculturalismo revolucionario y radical, y Bell Hooks desde sus enseñanzas de trasgresión.

[8] Ver Edgardo Lander, "La ciencia neoliberal", en *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, Vol. 11, No. 2, Caracas, Universidad Central, mayo de 2005, 35-69.

desvanecer del movimiento/red de la pedagogía crítica —y de manera relacionada— de la educación popular, fue parte de la disipación misma de la utopía revolucionario-marxista blanco-mestiza, una utopía que se desmoronó con la caída del muro de Berlín y la Unión Soviética pero también con la emergencia con fuerza, en esta misma década de los 1990, de los movimientos indígenas en el continente ya re-nombrado como Abya Yala, territorio en pleno madurez.

La insurgencia política, epistémica y existencial de estos movimientos, junto con las organizaciones afrodescendientes, cambiaría el rumbo y proyecto en América Latina de la anterior pensada transformación y revolución; de aquí y en adelante la lucha no es simplemente o predominantemente una lucha de clases sino una lucha por la descolonización liderada, organizada y visionada en mayor parte por los pueblos y las comunidades racializadas que han venido sufriendo, resistiendo y sobreviviendo la colonialidad y dominación. Es esta insurgencia que ha impulsado el repensar/refundar reflejado en las recientes constituciones de Ecuador y Bolivia, las que apuntan a la construcción de sociedades, Estados y modos de con-vivir radicalmente distintos. Es esta resurgencia e insurgencia puestas en las coyunturas actuales de no solo estos dos países sino también a nivel continental, que provocan e inspiran nuevas reflexiones y consideraciones pedagógicas y, a la vez, nuevas re-lecturas en torno a la problemática histórica de la (des)humanización y (des)colonización.

De esta manera y en el ambiente actual suramericano, mesoamericano y abya-yaleano, es oportuno retomar la pedagogía en su aspecto praxístico, meditando en su uso estratégico-accional como radical conductor de y hacia comprensiones, posturas y pensamientos no solo críticos sino de carácter imperativo y proyecto decoloniales. Hablamos de las pedagogías que perturban y trastornan lo que Rafael Bautista (2009) ha referido como "el mito racista que inaugura la modernidad […] y el monólogo de la razón moderno-occidental"; pedagogías que se esfuerzan por transgredir, desplazar e incidir en la negación ontológica-existencial, epistémica y cosmogónica-espiritual que ha sido —y es— pericia, fin y resultado del poder de la colonialidad. Pedagogías que trazan caminos para críticamente leer el mundo e intervenir en la reinvención de la sociedad, como apuntó Freire, pero pedagogías que a la vez avivan el desorden absoluto de la descolonización aportando una nueva humanidad, como señaló Frantz Fanon. Las pedagogías pensadas así no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación, y de sus bregas —ante la negación de su humanidad— de ser y hacerse humano. Es en este sentido y frente a estas condiciones y posibilidades vividas que propongo el enlace de lo pedagógico y lo decolonial.

El propósito de este texto es tejer este enlace y, en el camino, contribuir a su comprensión. Se preocupa

por preguntar qué implica pensar lo decolonial pedagógicamente y lo pedagógico decolonialmente, y cómo —y con qué propósitos y perspectivas— se va trazando su caminar. Similarmente, se preocupa por indagar tanto sobre el pensamiento y los pensadores que demostraban —o demuestran— en su praxis el hacer de este enlazar, como sobre las actuales expresiones pedagógicas de resistencia, insurgencia y rebeldía que provocan grietas y derrumbes en el orden moderno/colonial a la vez que encaminan esperanzas, horizontes y proyectos "otros".

Con tal intención, el texto inicia en su primera parte con una breve reflexión en torno a los antecedentes de prácticas rebeldes e insurgentes que, desde tiempos memoriales, han manifestado en su pensar-hacer estrategias pedagógicas que se esfuercen por transgredir y subvertir la colonialidad —política, ontológica, epistémica, espiritual, existencial— y, a la vez, por sembrar y avanzar condiciones de vida concebidas y postuladas desde la exterioridad, los márgenes o las grietas del mismo poder colonial. El interés aquí es, por un lado, "situar" la reflexión y discusión dentro de luchas históricas y concretas y, por el otro, evidenciar la articulación que ha venido dándose y construyéndose entre estrategias y apuestas pedagógicas y estrategias y apuestas de descolonización.

El segundo apartado intenta dar más concreción y sustancia a las posturas praxísticas de pensamiento que vienen, por un lado, desde la pedagogía hacia la liberación y descolonización y, por el otro, desde la

descolonización demostrando e invocando —de manera a veces tácita y otras veces más explícitamente— una suerte de pedagogización. Aquí el enfoque está centrado en dos intelectuales comprometidos en sus obras y acciones con las luchas de liberación: Paulo Freire y Frantz Fanon.[9]

La tercera sección parte de la atención particular que ambos dieron a la consciencia, esperanza y humanización, extendiendo su reflexión a otro pensador comprometido cuya contribución —aún poca reconocida— también parte de esos mismos ejes, entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial en su propia práctica política y escritural. Me refiero a Manuel Zapata Olivella, quien en sus múltiples escritos reconoce Freire pero demuestra más profundamente su conexión con la postura racial-política-epistémica-ontológica-existencial de Fanon.

Finalmente, el último apartado retoma los hilos de los anteriores poniéndolos en conversación con mi

[9] El hecho de que el brasileño Freire, desde su primera obra ya clásica *La pedagogía del oprimido*, cita al martinico Fanon, es revelador. Sin embargo, no es hasta sus escritos tardíos que Freire empieza considerar con seriedad la postura racial-política-epistémica-ontológica de Fanon y su apuesta, de hecho, pedagógica, a construir una nueva humanidad de carácter cuestionador. Por un lado, es el diálogo que Freire establece con Fanon que me interesa aquí; por el otro, es la propia contribución a la vez pedagógica y decolonial de Fanon.

propio acompañamiento y ejercer pedagógico, desde donde pienso, siembro y construyo lo decolonial.

## Legados históricos del enlace pedagógico decolonial

Mientras el enlace de lo pedagógico y lo decolonial inicia con la invasión colonial-imperial, es con el establecimiento de los virreinatos hispánicos en los territorios mesoamericanos y andinos que empieza a manifestarse y tomar forma. De hecho, en los manuscritos del *Huarochirí* y del *Popul Vuh*, compilados por escribanos indígenas en el siglo XVI en lo que hoy se conoce como Perú y Guatemala respectivamente, podemos atestiguar estrategias que subvierten la lógica civilizatoria colonial a la vez que sitúan cosmologías propias, haciendo pensar el mundo, la creación, la relación entre seres —vivos y muertos, humanos y no humanos— y con la naturaleza de modo para nada occidental. Ambos textos fueron compilados bajo el orden eclesiástico, de los famosos extirpadores de idolatrías, el franciscano Francisco de Ávila en el caso de *Huarochirí* y del dominicano Francisco Ximénez en el caso de *Popul Vuh*. No obstante, niegan, displacen y transgreden en su hacer-pensar la autoridad hegemónica y absoluta de este orden de poder colonial. Si bien su escritura no tenía mayor significado o uso para los pueblos originarios en este tiempo, su metodología cosmológica, psíquica, analítica y organizacional fue reflejo de una práctica colectiva estratégicamente pedagógica de por sí, la que efectivamente desprendía de

lo que Aníbal Quijano (1992) ha descrito como "las vinculaciones de la racionalidad-modernidad con la colonialidad", partiendo y construyendo a la vez una postura y pensamiento sin duda de sentido decolonial.

En este mismo periodo también —entre el siglo XVI y los inicios del XVII— en el virreinato de Perú y desde el Tawantinsuyu, es que el quechua Felipe Guamán Poma de Ayala escribe la *Nueva Corónica y Buen Gobierno*, obra de 1200 páginas enviada en 1616 al rey Felipe III. A contraste de las crónicas escritas "sobre" los indígenas y desde la mirada y lógica epistémica-civilizatoria-colonial, Guamán Poma piensa y escribe desde el lugar de la cosmológica andina. "Desde la mirada (en palabras de Guamán Poma) de un historiador, cronista, indio ladino, capac, señor y príncipe; un intelectual y artista con influencia jesuita que basa su comprensión del mundo en la experiencia vivida y recogida […] del territorio y en un conjunto de saberes y propuestas sociales y políticas que no están separados de la ética ni de la estética" para así revelar las estrategias de los sujetos coloniales en proceso de descolonización (Ortiz, 2010: 9).

Es desde este lugar y mirada y ante la condición/situación de la colonia, que propone su proyecto político de "buen gobierno" basado en una "nueva corónica" (crónica). Como señala Walter Mignolo, "la 'nueva crónica' es […] un relato donde la cosmología andina (*keswaymara*) comienza a rehacerse en diálogo conflictivo con la cosmología cristiana, en toda su diversidad misionera castellana (dominicos,

jesuitas, franciscanos…) y con la mentalidad burocrática de los organizadores del Estado bajo las órdenes de Felipe II" (Mignolo, 2008: 191). La teoría política de Guamán Poma se articula, según Mignolo, en dos principios: "La crítica a todos los grupos humanos identificables en la colonia [castellanos, indígenas, negros, moros y judíos] y la propuesta de un 'buen gobierno' de los virtuosos independientemente de su origen […] un espacio de co-existencia con Castilla, por un lado, y de co-existencia entre varias comunidades (o naciones) de Tawantinsuyo" (p. 192-193). Mientras hay mucho que se puede decir con relación a este proyecto político y el pensamiento decolonial que manifiesta —algo que el mismo Mignolo ha analizado—, como también sobre cómo Guamán Poma cuenta la historia del imperio incaico y del colonialismo español en el Perú del siglo XVI, nuestro interés aquí es con la manera en que empieza enlazar lo pedagógico y decolonial.

Este enlace se hace particularmente evidente en la parte visual del texto, es decir, en los dibujos de Guamán Poma que ocupan 398 de sus 1200 páginas.[10] Esta ideación pictórica emplea simultáneamente iconos nativos andinos y convencionales europeos. Así, hace más que complementar la prosa y sobrepasar las reglas que rigen el lenguaje escrito; crea y mantiene la dignidad visual de los andinos ante (y contra) los europeos. Los dibujos permiten al autor "imponerle al lector sus puntos de vista sobre la civilización andina como un orden social

---

[10] Véase el texto completo con los dibujos en http://www.kb.dk/elib/mss/poma/.

armonioso, y la colonia contemporánea como un 'mundo al revés'" (Adorno, 1981), a la vez que provoca al lector críticamente leer estos dos mundos en contención.

De esta manera, los dibujos actúan de cuenta propia narrando las injusticias, violencias, conflictos y posicionamientos imperiales y coloniales, las complementariedades cosmológicas y las miradas propias y ajenas de concebir, sentir, ser y estar en el mundo. Particularmente interesante es el hecho de que dos terceras partes de los dibujos dan una atención especial a la presencia de un patrón andino de significación espacial y orientación direccional, revelando los contrastes con los patrones de corte occidental. Tal significación espacial es particularmente evidente en el mapa simbólico que Guamán Poma hace del mundo. Allí crea el modelo fundamental y perfecto del universo andino y traza sus dibujos de las épocas precolombinas conforme a los valores posicionales del mapa, valores que contradicen los de la época colonial. Además, y a través de la fragmentación y subversión del diseño original, muestra la forma en que la colonización convirtió el orden cultural y social autóctono en caos y ruina (Adorno, 1981).

Pero claro es —y allí el enlace de lo pedagógico y decolonial— la lectura pictórica depende del lugar desde donde está situado el lector, permitiendo no solo múltiples lecturas sino también —y más importante aun— lecturas desde el interior del mundo andino y desde su diferencia colonial, lecturas difícilmente vistas, reconocidas y entendidas por los colonizadores, la élite

criolla y los sujetos provenientes del mundo occidental. De este modo, los dibujos son mucho más que una obra artística. Son herramientas pedagógicas que dan presencia a la persistencia, insistencia y pervivencia de lo decolonial, a la vez que lo construye, representa y promueve pedagógicamente. Así, abren una ventana hacia las prácticas insurgentes políticas, sociales, culturales, epistémicas y existenciales que enseñan cómo rebelar, resistir, seguir, medrar y vivir pese a la colonialidad, no solo desde su exterioridad —o desde la total autonomía— sino también y a la vez, desde las fronteras y la subversión de la misma colonialidad.

Otros ejemplos del enlace de lo pedagógico y decolonial se encuentran en los palenques, el cimarronaje, el *malungaje* (ver Branche, 2009) y la muntu-ización (para seguir Zapata Olivella) llevados a cabo por numerosas mujeres y hombres de la diáspora africana en sus luchas por recuperar y reconstruir la existencia, libertad y liberación ante las condiciones deshumanizantes de esclavización y racialización, y en su creación de prácticas, espacios y condiciones-otras de re-existencia (ver Albán, 2013) y humanización. Pocos son los textos escritos que documentan desde los sujetos africanos mismos estas luchas, estrategias y prácticas, aunque permanecen como enseñanzas vivientes dentro de la memoria colectiva y la tradición oral, constitutivas también de la pedagogía de escucha a la que se refieren Wilmer Villa y Ernell Villa (2013).

Tales prácticas —desde luego pedagógicas— existieron no solo en espacios liberados sino también

dentro de los mismos contextos de esclavización. Así, Stephen Nathan Haymes (2013) considera el funcionamiento pedagógico de la "cultura esclava", apuntando la presencia de una "pedagogía esclava" dirigida a la articulación de una visión y expectativa ética de la humanidad del hombre negro y mujer negra, y a cómo vivir como humanos, como parte de una comunidad de pertenencia y con esperanza en un sistema que pretendió domesticar y dominarles como animales salvajes sin alma. Como dice Haymes:

> La esperanza se abre a las posibilidades que existen para la conexión y expresión humana y las manifestaciones de la libertad humana. Los esclavos, como pueblo con esperanza, usaron sus posibilidades para minimizar y rehusar el control que las realidades y rutinas, que se tomaban como verdaderas, tenían sobre su imaginación. Esta imaginación pedagógica les permitía mitigar y resistir las formas en que la aflicción destroza al alma. Mediante el trabajo simbólico –es decir, mediante sus canciones, cuentos y rituales de confirmación, por ejemplo– los esclavos se enseñaban a sí mismos el significado moral y ético de crear un sentimiento de pertenencia comunitaria. Al forjar una comunidad de pertenencia, la cultura del esclavo funcionaba pedagógicamente para convertir a los esclavos en seres humanos, mediante la mitigación de su sufrimiento. En este proceso, se convirtió a lo negro, invento de la supremacía blanca europea occidental, en una posición de conciencia histórica e influencia hacia el cambio.

Estos legados, ciertamente no los únicos, abren un abanico de consideraciones: por un lado, sobre cómo y de qué manera ha venido operando históricamente el enlace pedagógico-decolonial y con qué prácticas y estrategias, y por el otro, sobre cómo este mismo enlace sugiere, construye y apunta un pensamiento praxístico de carácter fenomenológico, teleológico y ontológico-existencial, donde el asunto de humanización y el horizonte de esperanza aún permanecen presentes y vivos. Es este pensamiento, —reflejado de manera particular en Paulo Freire y Frantz Fanon, dos intelectuales comprometidos a lo largo de sus vidas con la luchas de liberación y descolonización— que exploramos a continuación, dando atención especial a su sentir pedagógico y político.

## El pensamiento y pedagogía de Freire y Fanon

### *Lo pedagógico-político y político-pedagógico de Freire*

Es Paulo Freire, probablemente más que cualquier otro intelectual del siglo XX, que dio los fundamentos para pensar la pedagogía políticamente, para entretejer lo pedagógico-político y lo político-pedagógico. "Leer críticamente el mundo," decía Freire, "es un hacer político-pedagógico; es inseparable del pedagógico-político, es decir, de la acción política que involucra la organización de grupos y de clases populares para intervenir en la reinvención de la sociedad" (Freire, 2004:18).

“Lo opuesto de intervención es adaptación,” señalaba Freire, “es acomodarse, o a simplemente adaptarse a una realidad sin cuestionarla” (2004: 34). Para Freire, la intervención implicaba por necesidad reconocerse y asumirse como político. “Soy sustantivamente político, y solo adjetivamente pedagógico” (Freire, 2003); de esta manera asumía y entendía el acto de educar y educarse como actos políticos. “No hay práctica social más política que la práctica educativa,” decía Freire, “en efecto, la educación puede ocultar la realidad de la dominación y la alienación o puede, por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipatoria” (2003: 74).

Para Freire, la educación no se limitaba o restringía a la educación formal e institucional; más bien se incluía y se extendía ampliamente a los contextos sociales, políticos, epistémicos y existenciales donde “líderes y pueblos, identificados mutuamente, juntos crean las líneas directivas de su acción [educacional, política y de liberación]” (1974: 183). Es a la “naturaleza educativa” de los contextos de lucha y la tarea educativa —revolucionaria y críticamente concientizadora—, hacia el pensamiento y la intervención, que Freire apuntaba.

Su preocupación central era con las condiciones existenciales y vividas de las clases pobres y excluidas, es decir con los “oprimidos” y “el orden injusto que engendra violencia en los opresores, la que deshumaniza el oprimido” (1974: 22). Eso implicaba en la práctica —ampliamente expresada en los círculos de educación

popular— concentrarse en el análisis político-social con los mismos “oprimidos” sobre sus condiciones vividas, como manera de llegar a la concientización individual y colectiva, condición necesaria para la transformación. Así fue el problema subjetivo y objetivo de la opresión, dominación, marginalización y subordinación —internalizada y estructural-institucional— que inquietaba Freire. Su proyecto entonces: a trazar rutas metodológicas y analíticas encaminadas hacia el reconocimiento de esta realidad/condición y hacia la concientización, politización, liberación y transformación humana.

Al enfocarse en “el dilema trágico del oprimido” —entendida como la dualidad conflictiva central a la situación concreta de opresión, que muchas veces impide al oprimido actuar— y delinear caminos posibles de reflexión, acción y liberación, Freire construye y significa la “pedagogía del oprimido”, entendida como:

> Una pedagogía que tiene que ser forjada *con*, no *para*, los oprimidos (como individuos o pueblos) en la lucha incesante a recuperar su humanidad. Esta pedagogía hace la opresión y sus causas los objetos de reflexión de los oprimidos, y desde esa reflexión vendría su necesario compromiso en la lucha para su liberación. Es en esta lucha que la pedagogía está hecha y re-hecha. El problema central es ese: ¿Cómo pueden los oprimidos como seres no auténticos divididos, participar en el desarrollo de la pedagogía de su liberación? Solo cuando descubren que ellos mismos son “anfitriones” del opresor, pueden contribuir a la partería de su pedagogía liberadora. […] La pedagogía

> del oprimido es un instrumento para su descubrimiento crítico que tanto ellos —los oprimidos— como sus opresores son manifestaciones de la deshumanización. (Freire, 1974: 33)

Con su pedagogía del oprimido, Freire destacó además la responsabilidad de pensar críticamente, de aprender a ser uno mismo en relación con y contra su propio ser, lo que implicaba tener una ética humana en y con el mundo. Para Freire, esta ética era inseparable de la práctica educativa; se enraizaba en la lucha de confrontar las condiciones de opresión y sus manifestaciones, incluyendo —como hizo más evidente en sus últimos trabajos— no solo la discriminación de clase, sino también de género y raza (Freire, 1996). De hecho fue solo en los años antes de morir, y tal vez como resultado de su experiencia en África, particularmente en Cabo Verde y Guinea Bissau, que Freire empezó a pensar en el poder que se ejerce no solo desde la economía sino también desde la racialización y colonización.

Este cambio se evidencia en uno de sus últimos libros, *La pedagogía de la esperanza*, en el cual repiensa *La pedagogía del oprimido*, haciendo, al mismo tiempo, una autocrítica a sí mismo por sus propias limitaciones en ver y comprender la complejidad de la opresión y de la liberación. En *La pedagogía de la esperanza* habla más de la rebeldía, la rebeldía como praxis política-pedagógica de existencia, de la reinvención de la existencia y vida. Para ejemplificar esta rebeldía, pone el caso de los *quilombos* (palenques) entendidos como “momento ejemplar de aquel aprendizaje de rebeldía, de

reinvención de la vida, de asunción de la existencia y de la historia por parte de esclavas y esclavos que, de la 'obediencia' necesaria, partieron en búsqueda de la invención de la libertad" (Freire, 1993: 103).

Es en este texto, como también en la *Pedagogía de indignación*, donde Freire no solo cita a Fanon (algo que hace desde sus primeros libros) sino entabla un mayor pensamiento y diálogo con él. Así, Freire pasa de hablar sobre el oprimido y la conciencia de la clase oprimida, a la conciencia del hombre y mujer oprimidos, de la humanización a más directamente a la deshumanización, y a la relación opresores–oprimidos, colonizador–colonizado, colonialismo-(no) existencia. Además, y de manera relacionada, da atención al problema del proyecto neoliberal, como también del "color de la ideología" (1993: 149). Y es en este movimiento de auto-criticidad, al repensarse y al repensar el mundo, que Freire demuestra la praxis crítica, no como algo fijo, identificable y estable, sino como una práctica y proceso continuos de reflexión, acción, reflexión, lo que McLaren y Jaramillo (2008: 193) denominan como una "pedagogía perpetua".

Sin embargo, lo que nos interesa no es sólo la manera en que Freire repiensa su pensamiento, incorporando más críticamente algunos elementos de Fanon, sino también la contribución pedagógica que hace Fanon, al enlazar lo ontológico-existencial del sujeto

racializado dentro del marco de la descolonización, la (des)humanización y la revolución social.[11]

*La apuesta pedagógica humanizadora-descolonizadora-liberadora de Fanon*

Como psiquiatra por formación, luchador revolucionario en la guerra de independencia de Argelia por compromiso político, e intelectual radical dedicado a la problemática vivida del sujeto racializado-colonializado, Frantz Fanon tenía una subjetividad, historia y proyecto marcadamente distintos de Freire. En su introducción a la traducción revisada al español de *Piel negra y máscaras blancas*, Samir Amin le retrata así: "Fanon nació antillano. La historia de su pueblo, de la esclavitud, de su relación con la metrópoli francesa fue, pues, por la fuerza de las circunstancias, el punto de partida de su reflexión crítica" (2009: 5). Su preocupación por el poder colonial tanto externo como interno, por las causas de alienación y deshumanización del sujeto negro colectivo, colonizado, víctima de manipulaciones históricas, culturales y racistas

---

[11] En este aspecto también véase: Stephan Nathan Haymes, "Race, Pedagogy and Paulo Freire," en *Memorias: Conferencia Internacional a Reparação e a Descolonização do Conhecimento*, Salvador, Bahia: UFBA/Atitude Quilombola, 2007, 55-66; Kenneth Mostern, "Decolonization as Learning: Practice and Pedagogy in Frantz Fanon's Revolutionary Narrative", en Henry Giroux y Peter McLaren (eds.), *Between Borders. Pedagogy and the Politics of Cultural Studies,* New York: Routledge, 1994, 253-272.

(Zurbano, 2012) y la relacionada barbarie capitalista, definió su obra, su acción política (incluyendo "aliñarse junto al Frente de Liberación Nacional de Argelia y a los movimientos de liberación del continente africano") y su vida misma (Amin, 2009).[12] Por eso, la aclamación de Fanon mismo en *Los condenados*: "No soy el esclavo de la Esclavitud que deshumanizó mis ancestros", una Esclavitud construida sobre las espaldas, sudor y cadáveres de los negros alentando el bienestar y progreso europeos. De hecho, y como Fanon hizo claro en su corta vida, en un mundo anti-negro regido por la trabazón del capitalismo, eurocentrismo blanco-blanqueado y colonialidad del poder, la deshumanización, el racismo y la racialización están indudablemente entretejidos.[13]

Mientras para Freire el punto de partida fue lo pedagógico, para Fanon fue el problema colonial: describir y narrar la situación de colonización e impulsar y revelar la lucha anti y decolonial. Si consideramos entonces cómo sus trabajos dan un sentido práctico y

---

[12] Además, añade que, "La acción política de Fanon se sitúa enteramente […] en el época de Bandung (1955-1981) y la primera ola victoriosa de las luchas de liberación. Las elecciones que hizo (aliñarse junto al Frente de Liberación Nacional de Argelia y a los movimientos de liberación del continente africano) eran las únicas dignas de un auténtico revolucionario" (Amin, 2009: 19).

[13] Por eso mismo, para Fanon, la ontología en sí no es suficiente: "Ontología —cuando es finalmente admitida por dejar la existencia en el camino— no nos permite comprender el ser del negro" (2011: 110).

concreto a las luchas de descolonización, liberación y humanización, pero también cómo posicionan la apuesta de la sociogenía, su genio de pedagogo queda evidenciado. Asimismo, al presentar la descolonización no simplemente como problema político sino como un proceso de poblaciones aprendiendo a ser "hombres", y como práctica de intervención que implica la creación de "hombres" nuevos[14], Fanon da bases vertebrales para pensar pedagógicamente tanto en la humanización, como en la descolonización como postas de existencia-vida. Para Fanon, la humanización es el eje central del proceso de descolonización, de descolonizarse y, por ende, de liberación:

> La descolonización no pasa jamás inadvertida puesto que afecta al ser, modifica fundamentalmente al ser, transforma a los espectadores aplastados por la falta de esencia en actores privilegiados, recogidos de manera casi grandiosa por la hoz de la historia. Introduce en el ser un ritmo propio, aportado por los nuevos hombres, un nuevo lenguaje, una nueva humanidad. La descolonización realmente es creación de hombres nuevos. Pero esta creación no recibe la legitimidad de ninguna potencia sobrenatural: la

---

[14] Mientras que podemos criticar el lenguaje del "hombre" empleado aquí como ejemplificación del universal masculinizado y a la vez como punto ciego de Fanon, los propios argumentos de Fanon a lo largo de su obra, incluyendo con relación a la mujer, hace entender que la referencia aquí fue más bien al humano.

> “cosa” colonizada se convierte en hombre en el proceso por el cual se libera. (Fanon, 2001: 31)

La descolonización, según Fanon, es una forma de (des)aprendizaje: desaprender todo impuesto y asumido por la colonización y deshumanización para reaprender a ser hombres y mujeres. La descolonización solo ocurre cuando todos individualmente y colectivamente participan en su derribar, ante el cual el intelectual revolucionario —como también el activista y maestro— tiene la responsabilidad de activamente asistir y participar en el “despertar”: “Educación política significa abrir las mentes, despertar [las masas] y permitir el nacimiento de su inteligencia, como dijo Césaire ‘es inventar almas’” (Fanon citado en Maldonado-Torres, 2005: 160). Por lo tanto:

> El primer deber del poeta [maestro] colonizado es determinar claramente el tema popular de su creación. No puede avanzarse resueltamente, sino cuando se toma conciencia primero de la enajenación. […] No basta con unirse al pueblo en ese pasado donde ya no se encuentra sino en ese movimiento oscilante que acaba de esbozar y a partir del cual, súbitamente, todo va a ser impugnado. (Fanon, 2001:206)

Fanon hace claro que la descolonización requiere tanto la conciencia propia de los pueblos negros de la enajenación como la conciencia de los blancos de su complicidad en el sistema moderno-colonial-racial; es decir, el aprendizaje y desaprendizaje de todos. Sin

embargo, su proyecto es principalmente con los sujetos que han vivido en cuerpo, alma y mente la racialización-deshumanización de la diferencia y herida colonial, es decir, los *damnés de la terre* o "condenados de la tierra".

Es a partir de los procesos de (des)aprendizaje, invención, intervención y acción que podemos trazar la perspectiva y propuesta pedagógica de Fanon, la que Maldonado-Torres (2005) llama su "posición pedagógica socrática". Para Fanon, el cambio o transformación social —incluyendo la restauración de la humanidad— tiene que ser llevado por los colonizados mismos. "Quiero ayudar al hombre negro autoliberarse del arsenal de complejos que ha sido desarrollado por el ambiente colonial" (Fanon, 1997: 30). Tal autoliberación requiere, según Fanon, estudiar y enfrentar la experiencia vital de ser negro en el mundo social, una experiencia que traspasa lo individual:

> Como reacción contra la tendencia constitucionalista de finales del siglo XIX,
> Freud mediante el psicoanálisis, pedía que se tuviera en cuenta el factor individual. Sustituía una tesis filogenética por la perspectiva ontogenética. Veremos que la alienación del negro no es una cuestión individual. Junto a la filogenia y la ontogenia, está la sociogenia. (Fanon, 2009: 45)

La sociogenia o sociogénesis es el método pedagógico socio-diagnóstico que Fanon utiliza, particularmente en *Piel negra, máscaras blancas*, para analizar la experiencia, la condición y la situación de

hombres negros y mujeres negras como sujetos racializados/colonizados en sociedades regidas por sujetos blancos. El motivo de este análisis es intervenir en y actuar sobre esta experiencia y sobre estas sociedades, hacia la transformación psíquica y estructural y la liberación social. Para Sylvia Wynter (2009), "el principio sociogénico" que introduce Fanon puede ser entendido como una "ciencia nueva" que produce no solo una ruptura epistémica con los propios propósitos de las ciencias naturales y su interpretación de la identidad humana, sino también hace un salto en introducir la invención de la existencia. Dicho por Fanon: "Debo recordar en todo momento que el verdadero *salto* consiste en introducir la invención en la existencia" (Fanon, 2009:189). La invención está entendida como creación; la capacidad de creación es la parte activa del ser, parte de la práctica de libertad y del crear, inventar y vivir con otros —lo que implica ser radicalmente humano. Como señala Maldonado-Torres:

> Con la sociogenia Fanon pretende hacer explícita la conexión entre lo subjetivo y objetivo, entre, por un lado, los complejos de inferioridad de los pueblos negros y colonizados y, por el otro, la estructura particularmente opresiva de la sociedad colonial. […] [Conexión que podría ayudar al] negro ser consciente que la única alternativa para la liberación está en actuar hacia el cambio social. […] La sociogenia se convierte […] en una ciencia *para* la humanidad. […] un tipo de pedagogía, la función de la cual no es "educar" en la forma tradicional, sino facilitar la autoliberación negra, al actuar en contra de las

> estructuras de opresión y las que niegan su peso ontológico. (2005: 157-158, traducción propia)

La pedagogía de la sociogenia es así una "metodología imprescindible o indispensable" —para recordar la frase de Freire— para estudiar tanto los modos de ser humano como los procesos de humanización, deshumanización y rehumanización en contextos coloniales. Pero es claro que para Fanon tal estudio no es —ni puede ser— objetivo, desinteresado y distanciado. No es un estudio "sobre" los condenados, oprimidos o colonizados. Tampoco es simplemente un estudio o accionar "con" estos pueblos y sujetos. La sociogenia más bien se construye y posiciona "desde" las luchas y las posibilidades de ser plenamente humano, posicionamiento y construcción claramente reflejados en el mismo proyecto pedagógico vivencial y escritural de Fanon, expresado tanto en *Piel negra* como en *Los condenados*. Implicado aquí, como bien señala Wynter y siguiendo a Fanon, tanto la socialización del negro como la socialización del blanco. "Los aspectos cualitativos característicos de los estados mentales propios de ambos grupos con relación a sus respectivas experiencias de su *concepto de sí mismo* no sólo se oponen, sino que lo hacen dialécticamente; cada clase de experiencia subjetiva, positiva una, negativa la otra, depende de la contraria" (Wynter, 2009: 340).

Al avanzar una "actitud decolonizadora" y un "humanismo decolonizador" (Maldonado, 2009: 305), Fanon hace de la sociogenia una suerte de pedagogía decolonial orientada hacia el nombramiento,

visibilización y comprensión del problema —como realidad— estructural y psicoexistencial racial/colonial y hacia el accionar transformativo de este problema-realidad. Aquí el enlace entre lo pedagógico y lo decolonial, sustentado en el accional, queda evidenciado.

Según Fanon, "Educar el hombre para ser accional, preservando en todas sus relaciones su respeto para los valores básicos que constituyen un mundo humano, es la tarea primordial de aquello quien, ya tomado el pensamiento, se prepare a actuar" (1967: 222). Esta accionalidad solo tiene sentido para Fanon en el contexto de lucha en contra de las estructuras opresivas que militan en contra de su ser.[15] Lo que el actuar apunta entonces es a la humanidad, es a ser, humano; por tanto, requiere el reconocimiento, develamiento y comprensión de los problemas entretejidos del colonialismo, del racismo, de las relaciones y prácticas del poder y de la deshumanización. Restaurar la humanidad es en sí el propósito de la enseñanza del análisis sociogénico,

---

[15] Así en *Condenados de la tierra*, Fanon argumenta por la lucha de liberación nacional y cultural: "La condición de existencia de la cultura es […] la liberación nacional, el renacimiento del Estado" (2001: 224), y añade, "La lucha de liberación no restituye a la cultura nacional su valor y sus antiguos contornos. Esta lucha, que tiende a una redistribución fundamental de las relaciones entre los hombres, no puede dejar intactas ni las formas ni los contenidos culturales […] Después de la lucha no solo desaparece el colonialismo, sino que también desaparece el colonizado. Esta nueva humanidad […]" (2001: 225).

entendido y asumido por Fanon como herramienta y estrategia pedagógica y como apuesta decolonial:

> Cuando Fanon nos hace recordar que lo que es importante no es educar [negros] sino enseñarle al negro no ser esclavo a los arquetipos foráneos, Fanon se hace pedagogo o maestro socrático —una comadrona de agencia decolonial— que pretende facilitar la formación de subjetividad, autorreflexión y la praxis de liberación. La enseñanza consiste entonces en capacitar el sub-otro a tomar una posición en la cual él o ella puede reconocer y hacer las cosas por sí mismos —es decir, actuar. (Maldonado-Torres, 2005: 159, traducción propia)

De esta manera la sociogenia se puede entender como una posta de pedagogía propia de auto-determinación y auto-liberación. Sintéticamente, esta pedagogía resalta cuatro enfoques o componentes accionales medulares: el hacer despertar, alentar la auto-agencia y acción, facilitar la formación de subjetividad y autorreflexión, y fomentar y revitalizar racionalidades política-éticas “otras” que se distancian de la razón moderna-occidental-colonial, que se enraízan en y apuntan al actuar hacia la libertad, transformación y creación de estructuras sociales y condiciones de existencia radicalmente distintas. Conjuntados estos componentes se construyen una pedagogía y praxis de liberación encaminadas hacia no solo una nueva humanización, sino también hacia nuevas perspectivas de humanidades, ciencias y pensamiento fundadas en una

razón "otra": en la razón, esperanza, posibilidad e imaginario/imaginación decolonial. En eso la perspectiva y análisis de Maldonado-Torres son nuevamente útiles:

> Fanon ofrece la "sociogénesis" como forma de pensamiento riguroso sobre la humanidad y como pedagogía que fomenta la liberación. "No buscamos otra cosa, nada menos, que liberar al hombre de color de sí mismo". Para eso Fanon combina en su propuesta dimensiones del pensamiento y de la acción frecuentemente divorciadas de la modernidad, a saber, la teoría, la ética, y la política. Solo una reintegración de las mismas orientadas por una ética radical de la descolonización —una ética más allá del reconocimiento— puede responder satisfactoriamente a la crisis del mundo moderno y fundamentar un nuevo humanismo —un humanismo que es a fin de cuentas un *humanismo otro*—, esto es […] un humanismo del otro y un humanismo distinto al de la tradición europea simultáneamente.[16] […] Me refiero a una concepción del mundo [siguiendo Lévinas] que le da centralidad no a la teoría, a la epistemología, al espíritu absoluto o a la teología sino a la relación inter-humana entre un yo y otro. (2007: 160)

---

[16] Como Adolfo Albán ha señalado en sus comentarios a una versión anterior del presente texto, el proyecto de Fanon no está propiamente en el humanismo sino en la humanización, el humanismo como desarrollo de la racionalidad occidental es productor de los desajustes ocasionados, entre ellos, de la racialización. Por eso mismo, la referencia de Maldonado-Torres a un "humanismo otro".

Ahora bien, si la relación o ligazón entre (des)colonización y (des)humanización es lo que oriente y dirige lo pedagógico de Fanon, es decir la pedagogización de su proyecto decolonial, ¿cómo es que opera esta relación en el pensamiento de Freire? ¿Cuáles son los puntos de encuentro y desencuentro? ¿Y de qué manera Freire, a pesar de su gran contribución pedagógica crítica, termina quedando algo corto ante lo decolonial?

*(Des)colonización-(des)humanización en Freire y Fanon*

Freire inicia su texto *Pedagogía del oprimido* con el problema de la humanización:

> La preocupación por la humanización lleva al reconocimiento de la deshumanización, no solo como una posibilidad ontológica sino como una realidad histórica. Y mientras el hombre percibe el exento de su deshumanización, empieza preguntarse si la humanización es una posibilidad viable. Dentro de la historia, en contextos concretos y objetivos, tanta la humanización como la deshumanización son posibilidades para el hombre como ser incompleto consciente de su incompletación. (Freire, 1974: 27)

La deshumanización —entendida como “el resultado de un orden injusto que genera la violencia de los opresores, lo que, en cambio, deshumaniza los oprimidos”— es, para Freire, una distorsión de la vocación de hacerse más plenamente humano. Enfrentar

este problema haciendo que el ser humano llegue a tener consciencia de esta condición y que reconozca la necesidad de luchar por la restauración de su humanidad, son pasos necesarios —pero no únicos— en su pedagogía y praxis humanista y liberatoria hacia la emancipación (Freire, 1974: 74).[17] La creación de estructuras socio-educativas que equipan los "oprimidos" con las herramientas necesarias para des-velar las raíces de su opresión y deshumanización, identificar sus estructuras, y actuar sobre ellas, también son componentes céntricos.

En *Pedagogía de la esperanza*, Freire retoma la dupla de humanización-deshumanización. Aquí amplía la

---

[17] Como hacen claro tanto Enrique Dussel (1977) como Walter Mignolo (2010), la "emancipación" no necesariamente apunta a la liberación y descolonización. Con un sentido construido inicialmente en las revoluciones burguesas —no en la revolución haitiana—, y luego tomado como lema del proletariado universalizado para expresar los intereses y luchas de los oprimidos del mundo, "emancipación" tiene su ancla en la modernidad y la trayectoria lineal de la racionalidad occidental. Liberación, en cambio, el término más empleado por Fanon, es el proyecto y perspectiva concebida desde y orientada por los que han sufrido la herida colonial. En palabras de Mignolo, "Emancipación y liberación son dos lados de la misma moneda, la moneda de modernidad/colonialidad. Mientras liberación enmarcó la lucha de los oprimidos en el 'Tercer Mundo' y la historia de colonialidad moderna que subraya su historia, decolonialidad es un proyecto aun más grande que abarca ambos, como dijo Fanon, el colonizado y el colonizador, y por ende, la emancipación y liberación" (Mignolo, 2010: 311).

idea de la vocación para la humanización y la distorsión de la vocación que es la deshumanización. "No sería posible deshumanizar sin deshumanizarse, tal es la radicalidad social de la *vocación.* No soy si tú no eres y, sobre todo, no soy si te prohíbo ser" (1993: 95). La lucha por tal vocación exige la asunción de una utopía, la que requiere el gusto por la libertad —como parte de la misma vocación de humanización— y la esperanza, "sin la cual no luchamos." Enseguida dice:

> El sueño de la humanización, cuya concreción es siempre procesos, siempre devenir, pasa por la ruptura de las amarras reales, concretas, de orden económico, político, social, ideológico, etc., que nos están condenando a la deshumanización.[18] El *sueño* es así una exigencia o una condición que viene haciéndose permanente en la historia que hacemos y que nos hace y rehace. (Freire, 1993: 95)

Así es el sueño conjuntamente con la esperanza que, para Freire, dan pulso e impulso a la conciencia crítica con relación a la deshumanización y, de ahí, a la

[18] Aquí Freire demuestra una consideración más amplia que en sus trabajos anteriores sobre la opresión y dominación. Aclara que "la lucha de clases no es el motor de la historia, pero ciertamente uno de ellos" (1993: 86). Sin embargo, argumenta también en este mismo texto que la estructura maestra de la dominación y opresión sigue siendo la económica. Para él, la clase es el punto de intersección para los otros puntos de opresión y dominación, como raza y género, y esa es una de sus diferencias principales con Fanon.

acción, creación, invención e intervención hacia la humanización. Para Fanon, y particularmente en *Piel negra*, el sueño era una pérdida de tiempo ante la lucha por el nuevo día (2001); la esperanza, en cambio, era lo que alentaba fuerzas en la batalla por la descolonización. No obstante, para ambos fue el *telos* de la libertad, es decir la necesidad de lograr —individualmente y colectivamente— una conciencia de libertad de la dominación, que fue elemento constitutivo de la práctica —liberatoria y/o pedagógica— de transformación.

Esta noción de libertad praxística y existencial apuntaba para ambos la relación necesaria entre ética y humanización. En Fanon, esta relación se observa claramente en su argumento por un Estado-nación ético basado en los supuestos de dignidad y libertad universal (Fanon, 2001). Para Freire, la lucha política, la transformación social y la superación de la "injusticia deshumanizante" deberían emprenderse en la ética universal de los seres humanos (2004: 35), una ética enraizada en la conciencia reflexiva, en la presencia con otros en el mundo y con el mundo. Para Freire, reconocer que somos condicionados pero no determinados por este mundo —y por la opresión misma—, alienta la posibilidad que es la existencia humana. "Es cuando se da cuenta y vive la historia como posibilidad, que se puede experimentar la capacidad de comparar, hacer juicios, escoger, decidir, y desprenderse. Es así como hombres y mujeres hacen ético el mundo, a la vez que mantengan su capacidad como transgresores de la ética" (Freire, 2004: 36). Por tanto, "hacer el mundo ético es

una consecuencia necesaria de la producción de la existencia humana, o de extender la vida en existencia" (2004: 98).

Es con relación a esta preocupación tanto por la ética como por la existencia humana —por "el hacerse en/del ser"— que Freire hace posicionar la epistemología, el acto de conocer, como elemento céntrico de su pensar-hacer pedagógico. Conocer la realidad para poder transformarla, es para Freire, acción necesaria para enfrentar la opresión y humanización. Aquí es donde podemos empezar ver con claridad la diferencia en perspectiva y proyecto con Fanon.

Cambiar el mundo implica, según Freire, una dinámica dialéctica entre la enuncia de la situación deshumanizante y el anuncio de su vencer (2004: 62). Sin embargo, mientras el acto de conocer —enraizado en lo que Freire llama una "curiosidad epistemológica"— proyecta hacia la concientización y la comprensión de la situación de uno en el mundo, no necesariamente liga conocimiento, humanización y descolonización, ni tampoco considera cómo el conocimiento —y el acto de conocer— se enraíza en y sobre un cuerpo no solo oprimido o subalternizado sino también racializado dentro de una matriz colonial.

Como bien señala Haymes, esta preocupación epistemológica de Freire —o lo que Freire llama la pedagogía del conocer—, reduce la conciencia reflexiva a una visión y comprensión epistemocéntricas que quedan cortas ante la realidad vivida de racismo y opresión racial. De esta manera, los principios que subrayan la

pedagogía del oprimido y de liberación de Freire, incluyendo la misma problemática de la deshumanización, están más atados al asunto epistemológico —a conocer la realidad y transformar la realidad— que al problema ontológico existencial que forma la base de opresión y de descolonización y liberación para los pueblos negros o afrodescendientes. Así, argumenta Haymes, lo que hace la preocupación epistemológica de Freire es negar "el contenido ontológico de creencias y epistemologías racistas, un contenido que cuestiona el valor de un pueblo haciéndole justificar diariamente su existencia como seres humanos. El resultado [...] de la preocupación epistemológica de Freire es, y con respecto a raza, la obsesión de conocer su 'realidad verdadera' y no [comprender] cómo la raza es vivida por la 'gente negra'" (2007: 56, traducción propia).

En cambio para Fanon, es el peso corporal de lo colonial y la exterioridad que implica y que dan la necesidad de una nueva forma de conocer. El análisis y explicación que ofrece Alejandro De Oto en este sentido son particularmente claros:

> La pregunta fanoniana, aquella que indaga acerca de dónde y cómo emerge un sujeto crítico fuertemente anclado en las historias de la subalternidad, de clase, de raza, de género, entre otras, se posiciona precisamente en la superficie de lo que aparece y parece ser una enunciación definitiva: 'hay un solo destino para el negro, y es devenir blanco' […] Lo que Fanon enfrenta entonces en ese momento es algo más

> que una impugnación relativamente extensa del colonialismo, enfrenta el desafío crucial de construir un dispositivo del saber que se adecue a las condiciones críticas de su pregunta, que dé cuenta de las potencialidades de su pregunta. Lo que necesita es una epistemología, un nuevo saber, una nueva configuración del mismo y, por lo tanto, una nueva forma de conocer. (De Oto, 2006: 3)

Así hay una epistemológica fanoniana que apunta a conocer la forma en que el sujeto colonizado interioriza su proceso de colonización creando así las condiciones de no-existencia. Se puede argumentar, en este sentido, que el estudio psiquiátrico que Fanon realiza en Argelia muestra justamente una "curioisdad epistemológica" freiriana.[19] No obstante, mientras para Freire esta curiosidad y el acto de conocer mismo eran condiciones primarias para trabajar la situación de deshumanización —y así fundamentos organizativos de su pedagogía—, para Fanon era el problema ontológico existencial de la racialización que requería la nueva forma de conocer. Viviendo el problema ontológico-existencial-racial, Fanon pregunta por un dispositivo epistemológico que permite comprender las condiciones de este problema vivido. La diferencia entre Freire y Fanon, en este sentido y de mi modo de ver, no es por sí inconmensurable. La pienso, más bien, como reflejo de sus lugares diferenciales de enunciación, lugares subsecuentemente reflejados es sus maneras de concebir y estratégicamente

[19] Agradezco a Adolfo Albán por esta aclaración.

posicionar el conocer, como también en sus maneras de engendrar y obrar la pedagogización. Por ende, ambos, juntos ayudan entender que no hay una sola manera de enlazar la pedagogía, la descolonización y la humanización, sino múltiples formas, estrategias y prácticas como este mismo libro intenta demostrar. Siguiendo con el análisis que De Oto hace del saber fanoniano:

> La pregunta por la emancipación, por la liberación en un sentido lato, puesto en el cuerpo colonial, lo abre a una experiencia por él no conocida, pero dicha apertura significa que el modo de conocimiento de ese cuerpo, por parte de ese cuerpo y sobre ese cuerpo, no puede anclarse en la trama de los discursos coloniales en tanto ellos lo conocieron (y produjeron) como un espacio e historia silentes. Toda temporalidad, toda condición del tiempo entendido como experiencia de la subjetividad, no pueden representarse en el cuerpo colonial antes de la dislocación que en él produce la pregunta crítica. […] Fanon en esto enseña mucho. El relato de la liberación y la acción consecuente no se inicia cuando se designa al sujeto de la misma, sino cuando se produce la primera dislocación en las prácticas históricas y en los discursos que son su correlato. Allí, en los pliegues de un relato que responde a un saber radicalmente otro con respecto al saber de la liberación emerge el cuerpo colonial para dar señales del inicio de un proyecto. (2006: 3-4)

Para De Oto es en esta nueva configuración del saber que la potencia de la acción histórica encuentra

fundamento, una acción que no está pendiente o a la espera del sujeto liberado para imaginar el comienzo de la política y poner en él la esperanza de una sociedad distinta, sino en la nueva configuración misma del poder y del saber. Por tanto:

> El problema teórico y político de la resistencia en Fanon no fue la existencia de un sujeto maniatado, acorralado que no podría expresarse, sino la lucha por un sujeto exterior, otro, con respecto a la productividad cultural y política de colonialismo. […] La necesidad de una nueva epistemología no es sino la necesidad política de producir el conocimiento de ese sujeto y para ese sujeto por fuera de la productividad de la sociedad colonial. (2006: 4)

En este sentido y para Fanon, la humanización como acto de ser plenamente humano no está contemplada desde y como parte integral del acto de conocer, de ser un sujeto conociente. Más bien, está entendida desde la deshumanización producida por, e integral a la condición colonial; es decir, a la colonialidad del ser, saber y poder, y de la existencia misma. Por ende, la humanización se construye desde la analítica de la colonialidad y a partir de preguntas de significancia fenomenológica, teleológica, ontológica-existencial y también ancestral, que abordan no solo el "ser" sino también el hacerse, a qué hacerse, con qué propósito y con qué pertenencia de pueblo, ancestros y/o comunidad (Gordon, 2000; Haymes, 2013; Walsh & García, en prensa). Tales preguntas abren camino a un entreteje pedagógico decolonial dirigido a liberarse tanto del

sistema y condición de opresión colonial, como de uno mismo de sentido intra-, inter- y supra-humano.[20]

Para Fanon, como también para Freire, el proceso de humanización requiere ser consciente de la posibilidad de existencia; también requiere actuar responsablemente y conscientemente sobre —y siempre en contra— de las estructuras y condiciones sociales que pretenden negar su posibilidad. La humanización y liberación individual demanda la humanización y liberación social, lo que implica la conexión entre lo subjetivo y lo objetivo; es decir, entre lo interiorizado de la deshumanización y el reconocimiento de las estructuras y condiciones sociales que hacen esta deshumanización. Al respecto, se puede anotar la influencia creciente de Fanon en Freire, algo que Freire comenta en *Pedagogía de la esperanza*, cuando reconoce que el asunto no es tanto con la "adherencia" del oprimido al opresor sino la manera que el oprimido toma distancia de él, ubicándole "fuera de sí, como diría Fanon" (1993: 47).

Mientras para Freire "tanta la humanización como la deshumanización son posibilidades para el

---

[20] Lo "supra-humano" aquí se refiere a la relación espiritual e integralmente existencial que la colonialidad también ha pretendido negar, destruir y desligar entre seres humanos y no humanos y entre vivos y muertos. Me refiero, por un lado, a los ancestros que sigan acompañando y guiando a los vivos y, por el otro, a la relación también existencial e integral entre todos los seres de la Madre Tierra. Yo he nombrado eso "la colonialidad de la Naturaleza, de la Madre Tierra o de la Pachamama" (ver Walsh, 2009).

hombre como ser incompleto consciente de su incompletación", para Fanon el problema también radica en el proyecto incompleto de la descolonización. Es el colonialismo y "el arsenal de complejos desarrollados por el ambiente colonial", dice Fanon (1967:30), que involucra y promueve la deshumanización, dando así una especificidad al contexto de opresión y dominación que es la condición colonial.

> En el contexto colonial, el colono no se detiene en su labor de crítica violenta del colonizado, sino cuando este último ha reconocido en voz alta e inteligible la supremacía de los valores blancos […] El colonialismo no se contenta con apretar al pueblo entre sus redes, con vaciar el cerebro colonizado de toda forma y de todo contenido. Por una especie de perversión de la lógica, se orienta hacia el pasado […], lo distorsiona, lo desfigura, lo aniquila. Esa empresa de desvalorización de la historia anterior a la colonización adquiere ahora su significación dialéctica. (Fanon, 2001: 38)

Tal perspectiva parece resonar con el pensamiento tardío de Freire:

> Una de las características fundamentales del proceso de dominación colonialista o de clase, sexo, todo mezclado, es la necesidad que tiene el dominante de invadir culturalmente al dominado [...] Lo que en la invasión cultural se pretende, entre otras cosas, es exactamente la destrucción, lo cual felizmente no se logra en términos concretos. Es fundamental, para el

> dominador, triturar la identidad cultural del dominado. (2006: 33)

La limitación de Freire aquí, sin embargo, es inscribir esta dominación colonial en la esfera de la identidad cultural, dando sombra a la cuestión ontológica-existencial-racial y, a la vez, la manera en que la idea de “raza”, como también de “género”, han sido instrumentos céntricos en la colonialidad del poder.[21] Para mí, el trabajo por hacer no es el de liberar las identidades culturales —en efecto des-triturarlas—, como si la dominación colonial podría resolverse en el campo cultural. Más bien, es atacar las condiciones ontológicas-existenciales y de racialización y generoización, incidir e intervenir en, interrumpir, transgredir, desencajar y transformarlas de manera que superen o deshagan las categorías identitarias —de hecho coloniales e impuestas— que han sido sujetas a la clasificación e inferiorización: el “negro” por la epidermización, el “indio” por su condición étnica-racial-primitiva-originario y la mujer india y la mujer negra doble condenadas por ser “negras” o “indias” y por ser “mujer”. Es aquí en este trabajo —inclusive de “desepidermización”— que se va enlazando lo pedagógico y lo decolonial, pasando de la conceptualización, construcción y praxis de pedagogías denotadas “críticas” a concebirse, construirse y llamarse más radicalmente como “decoloniales”.

---

[21] Véase de manera particular Yuderkys Espinosa, María Lugones, Diana Gómez y Karina Ochoa (2013).

De esta manera se puede indagar sobre el modo como ambos, Fanon y Freire, piensan la opresión y nombran el sujeto/objeto de esta opresión. En este sentido, y aunque el concepto del oprimido en Freire parece acercarse al *damné* de Fanon, —Freire inclusive habla de los oprimidos como condenados de la tierra—, el lugar desde donde se piensan los conceptos no es igual. En los primeros textos de Freire, tanto la opresión como la condición misma del oprimido están postuladas desde el marco marxista de dominación. La colonización externa e interna son parte de la dominación, pero no su fundamento o punto de partida. Para Fanon en cambio, es la colonización, en efecto la matriz colonial de poder y su herida, que dan una especificidad al contexto y condición de opresión y del *damné*. Mientras el capitalismo también es eje organizador de la colonización, su eliminación o transformación no necesariamente destaca o enfrenta la racialización ni tampoco la generoización; tampoco considera cómo las ideas de raza y género y su entreteje fundamentan la colonialidad del poder, saber y ser y de la existencia misma.

Con todo lo dicho hasta aquí, no pretendo descontar la contribución de Freire ni sobreexaltar la de Fanon. Más bien, es señalar y sugerir —pedagógicamente[22]— aprendizajes y enseñanzas que

[22] Digo "pedagógicamente" porque es en el diálogo con los dos, el que permite pensar Freire por Fanon y Fanon por Freire, que emerge una serie de consideraciones centrales a no solo comprender el significado y el enlace de lo pedagógico y lo decolonial, sino también su razón y pensar-hacer.

vienen del pensamiento y de los caminos y praxis de ambos, para así sembrar consideraciones y comprensiones, ayudando a la vez con el desafío señalado al inicio de este capítulo: de pensar lo decolonial pedagógicamente, y lo pedagógico decolonialmente. En eso, hay otro intelectual comprometido que vale la pena también unir a la conversación; me refiero al afrocolombiano Manuel Zapata Olivella.

## Manuel Zapata Olivella

Nombrado por algunos como “abridor de caminos”, Manuel Zapata Olivella fue no solo escritor, novelista, médico, antropólogo, educador, investigador, folclorista y científico social, sino también —y según él— un vagabundo de y por la vida.[23] Con una obra que atraviesa más de 50 años y que cruza los campos de literatura, arte, periodismo, historia, filosofía, antropología, cultura y medicina y enlaza las realidades vividas, la espiritualidad

[23] El “vagabundaje” a que se refiere Zapata Olivella nace en su afán de conocer la realidad del mundo. Así en los años 1940 llega a Centro América y México, para luego pasar a los Estados Unidos donde vivió en situación muy precaria y empezó a entender en carne y hueso la colonialidad del poder y, de manera relacionada, los problemas de racismo y alienación. Conoció el reconocido poeta afroamericano Langston Hughes como también el emergente movimiento negro. Su libro *He visto la noche*, publicado en 1952, relata esta experiencia.

y el pensamiento de la diáspora africana en el Caribe y las Américas, Zapata Olivella es uno de los raros y aún poco conocidos intelectuales que luchó para confrontar tanto el racismo y epidermización de su nativa Colombia, como la más amplia condición humana y colonial. Como dice en su texto autobiográfico *¡Levántate mulato!*:

> Mi rostro oscuro no podía mirarse sin miedo en el espejo del conquistador europeo. En mi familia todos los abuelos habían nacido engendrados en el vientre de mujer india o negra. […] Para mí, las ideas sobre el bastardo americano dejaban de ser simples especulaciones literarias. Yo había nacido del cruce de muchas sangres y sentía el potencial creador del joven que reclamaba un lugar en mi suelo sin reverencias ni claudicaciones ante ningún amo y señor extraño. (1990: 18)

Aquí Zapata localiza su propia historia y ser dentro del patrón permanente del poder racial y colonial, la opresión vivida, el olvido de la sociedad dominante del negro y la realidad de la trietnicidad. En *Levántate*, en el ensayo *La rebelión de los genes* (1997) y en novelas como *Chambacú, corral de los negros* (1963) y *Changó, el gran putas* (1983) nos hace ver su despertar de conciencia racial, el potencial de sus sangres y sombras y el caminar con sus ancestros. Así es, y a partir de lo vivido, que el autor ejerce sus múltiples insurgencias políticas, epistémicas y culturales, desafiando posiciones canónicas, nacionalistas, folklóricas, exclusionistas y

racistas —incluyendo de la izquierda[24]—, desligando la reivindicación de lo afro del simple color de la piel y construyendo y promoviendo un proyecto social radicalmente diferente para el conjunto de la humanidad.

Para Zapata, la escritura era un arma y herramienta de desalienación y transformación; es el lugar principal donde cultiva y ejerce su apuesta metodológica-pedagógica, donde asume la insurgencia y donde demuestra e incita un pensamiento y perspectiva de sentido, sin duda, decolonial. Tal proyecto se enraíza a lo largo de su amplia obra en tres ejes o problemas claves y trasversales. El primer eje-problema es la asociación íntima de raza, capitalismo y colonialismo y su matriz continua de poder. Como Zapata explica en su introducción a *Las claves mágicas de América*:

> La fase colonialista del capitalismo se caracterizó por la explotación de las fuerzas creadoras, de las riquezas y tecnologías tradicionales acumuladas por los pueblos indígenas de América, África y Asia […] A consecuencia de este monopolio se creó una nueva relación económica racial: el desarrollo tecnológico para los pueblos blancos opresores y el atraso para los pueblos pigmentados sometidos. Sin estas premisas

---

[24] Su crítica en este sentido extendía a los mismos pensadores fundacionales latinoamericanos: "En el campo de las luchas sociales, Víctor Haya de la Torre contradecía a Mariátegui, afirmando que en América la revolución la realizarían las masas indígenas campesinas y no el proletariado de la naciente industria. Pero en su afán de reivindicar al indio, ambos se olvidaron del negro" (Zapata Olivella, 1990:17).

> biológicas y socioeconómicas, los supuestos que se hagan sobre clase, raza y cultura en América se reducirían a meras elucubraciones que encubren la verdadera esencia del sistema racista colonial. (1989:14)

Distinto a la perspectiva marxista de su tiempo —evidenciado también, y como hemos visto, en la obra de Freire—, Zapata visibiliza la intersección de raza y clase y la pigmentocracia de las sociedades latinoamericanas. Además, distingue la fase colonialista del capitalismo y resalta su violencia carnal dirigida de manera particular a la mujer india y negra. Así, pone en escena los actos de deshumanizar, desarticular, silenciar, objetivizar, cosificar y mercantilizar, a la vez que da presencia vital a estrategias decoloniales de resistencia, insurgencia, re-existencia y re-creación. Estas estrategias están particularmente evidenciadas en su obra magna *Changó, el gran putas*.

El segundo eje-problema es la condición vivida de deshumanización y alienación. Inicia *Las claves mágicas* citando a Fanon:

> Las tesis de Frantz Fanon […] abrieron nuevos horizontes a la negritud al traspasar la frontera del color para ubicar la alienación en lo más profundo del inconsciente colectivo del colonizado […] Se trata de los mecanismos alienantes denunciados por Fanon, quien nos pone en guardia contra la introyección del pensamiento del colonizador en nuestras mentes, lo que nos compulsa a juzgarnos con el mismo rasero

> del colonizador con que fuimos medidos durante siglos de abyección. (Zapata Olivella, 1989: 6)

En *Rebelión de los genes* repite la admonición y apunta a la acción: “Debemos ser revolucionarios lúcidos, capaces de asimilar la lección de Frantz Fanon cuando nos pone en guardia para que no seamos portadores alienados de la mentalidad colonizadora, introyectada como propia en nuestros propósitos libertadores” (1997: 349). En su pensar con Fanon, Zapata sigue destacando el problema complejo de la epidermización, su centralidad como dispositivo del poder colonial, pero también su centralidad en fijar una noción de negritud y afrodescendencia enraizada solo en el color de la piel y no en la identificación social, cultural y ancestral. Es esta fijación en/de epidermis, que, para Zapata, ha contribuido a fragmentar las luchas de descolonización y humanización —entre “negros” e “indios” por ejemplo—, pero también entre los hombres y las mujeres que se identifican no sólo por su color sino también por sus raíces africanas, contribuyendo así y también de esta manera, a la deshumanización y alienación.

El eje-problema de deshumanización y alienación, presente en gran parte de su obra y elaborado con particular atención en la *Rebelión de los genes*, da impulso y orientación a una apuesta accional con claro sentido pedagógico. Ahí en *Rebelión* podemos encontrar siete elementos claves de su manifiesto humanizante y desalienador:

1. Ubicarse al lado de, desde y con los oprimidos, las cicatrices del colonialismo cultural y la herida colonial, sumando el trabajo intelectual, la ciencia y el talento humano a esta causa.
2. Enfrentar las herencias alienantes de la esclavitud y colonialidad aún presentes, incluyendo el desconocimiento de la historia, filosofía, ciencia y el pensamiento afro e indígena, quitando así el velo y enfrentando el colonialismo intelectual.[25]
3. Descolonizar la mente y desalienar la palabra alienada y alienadora, retomando "la palabra viva… [la que] recrea el pensamiento, el lenguaje y la rebeldía", el "conocimiento vivencial" y la "herencia libertadora para rescatar su rico acervo, no sólo de los valores perdidos, sino de sus potencialidades somáticas y espirituales refrenadas …superando actitudes mentales y

---

[25] En la introducción de *Rebelión* titulado "Confesiones de un escritor que quiere ser libre" dice: "Podría agregar otros complejos mecanismos culturales que debí desajustar para poder escribir a *Changó, el Gran Putas*, la novela de un médico, escritor y antropólogo, en lo posible depurada de toda alienación. Pero debo terminar [esta introducción]. Tan sólo dejarles como conclusión un miniconsejo que se lo escuché al Diablo: desconfíen de la literatura de los opresores si desean ser libres" (1997:29).

comportamientos heredados de la esclavitud" (1997: 282).

4. Revelar el proyecto racista y alienante de la historia, filosofía y ciencia eurocéntricas-occidentales dominantes, reconceptualizar la ciencia y conocimiento y su uso estratégico y reconocer/reapropiar/recuperar/reposicionar el pensamiento y sabiduría empírico-mágica sobre la naturaleza, vida y sociedad, sobre las luchas liberadoras.
5. Rescatar y recrear tácticas y estrategias de la herencia liberadora; mientras "el colonizador impuso las reglas de juego, siempre [fueron] sujetas a una respuesta acondicionada al sentimiento y la experiencia de los oprimidos […], la *creatividad bajo la opresión*" (1997: 252, énfasis propio).[26] Tácticas y estrategias entre otras como las de la hermandad

[26] Así aclara: "El amerindio sometido, pero depositario de las claves de la naturaleza y de su cultura, se mantuvo remiso a integrarse en la nueva sociedad. Por su parte, el africano, extraño y poseedor de la energía capaz de poner en movimiento el andamiaje que lo esclavizaba, luchó por sobrevivir y liberarse" (Zapata Olivella, 1997: 252). Además, añade: "América se negreó con los africanos, no por su piel negra, sino por su rebeldía, sus luchas antiesclavistas, su unión con el indio para combatir al opresor, por sus tambores y orichas guerreros, por sus pregones, por su músculo, por su inquebrantable optimismo de pueblo vencedor" (Zapata Olivella, 1990: 330).

presente en el arrochelamiento y apalancamiento, de la rebeldía de cimarronaje —intelectual, artístico, actitudinal y cultural—, del silencio que permitió mantener incólume el espíritu, las lenguas dioses y las diosas culturales, y las de la fuerza insurgente y viviente de la ancestralidad.

6. Forjar la familia "Muntú" entendida como "la suma de los difuntos (ancestros) y los vivos, unidos por la palabra a los animales, árboles, minerales y herramientas, en un nudo indisoluble […], la concepción de la humanidad que los pueblos más explotados del mundo, los africanos, devuelven a sus colonizadores europeos sin amarguras ni resentimientos" (1997: 362).
7. Encaminar "un nuevo concepto ecuménico" humano, que desprende de la lógica de la colonialidad, desmonta la categoría de "raza" y su epidermización deshumanizante, y se aleja del discurso homogeneizante del mestizaje nacionalista, articulando a la vez y desde los pueblos afrodescendientes e indígenas y la experiencia de la exclusión, una "profunda conciencia de la diversidad humano y a un más lúcido compromiso con la fraternidad universal" (1997: 368), alentando de esta manera un proyecto de mestizaje-otro concebido desde un

pluriversal que pretende, de mi manera de ver, conducir críticamente a la interculturalización e interversalización.

El tercer eje-problema, reflejado de manera implícita en el “manifiesto” arriba, es el nacionalismo excluyente de Colombia, su país natal, un nacionalismo que Zapata vivió en carne propia a nivel geopolítico (siendo de Lorica y no de Bogotá), literario, artístico y racial-étnico-cultural. Desde luego, la falta de reconocimiento hasta hoy de su obra y de su contribución al pensamiento colombiano y latinoamericano sirve como prueba de la exclusión, prueba aún más reprochable cuando consideramos su condición de pobreza y abandono en el momento de su muerte. Sin embargo, su escritura, sea en los géneros de novela, ensayo, relatos, teatro, autobiografía o periodismo, nunca perdió la luz de esperanza y libertad a pesar de las luchas y tinieblas. Más bien afianzó, con la tenacidad de pedagogo, por la reivindicación de la humanidad, la capacidad epistémica de los afrodescendientes y el horizonte de lo decolonial (Valdelamar, 2009).

## Tejiendo pedagogías y trazando caminos

Zapata, junto con Freire y Fanon y cada uno de su manera, nos dan pautas para ir tejiendo pedagogías como prácticas accionales y metodologías imprescindibles para el aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje necesarios en encaminar el de(s)colonizar. De esta manera, hacen

desplazar lo pedagógico de los discursos tradicionales de la educación y los procesos escolarizados, mostrando en su pensamiento y su propio quehacer cómo las luchas sociales también son escenarios pedagógicos.

Como bien señala Haymes (2013), el asunto de pedagogía es, a fin de cuentas, entretejido con los asuntos implicados en ser y hacerse humano. Es esta lucha de ser y hacerse humano ante la matriz colonial y su patrón de racialización-deshumanizacion, lucha iniciada hace más de 500 años y de carácter individual y colectiva, política, epistémica, sociocultural, espiritual y ontológica-existencial-vital, que Zapata Olivella, Fanon y Freire apuntulaban en su praxis política-intelectual y sus pedagogías de senti-hacer y senti-pensar, así haciendo recordar otro pedagogo colombiano, Orlando Fals Borda, quien acuñó en su propio trabajo de investigación-acción participativa (IAP) y su apuesta descolonizadora, el concepto y práctica así insurgentes de senti-pensar.

Más que teóricos, Zapata, Fanon y Freire eran —y por medio de sus obras siguen siendo— maestros. Maestros militantes, comprometidos en cuerpo, alma y mente con la vida —con las posibilidades de un otro vivir—, y maestros firmes en el afán de dar claridad y precisión al problema de la opresión, a los caminos de combate y a los horizontes de transformación. De hecho, no son los únicos maestros en este sentido, sin embargo, para mí han sido acompañantes claves —una suerte de fuerza política-epistémica y a la vez ancestral—en el

pensar-hacer-sentir pedagógico y en el trazar de caminos hacia lo decolonial.[27]

---

[27] De hecho para mí, la influencia de los tres ha sido más que académica; ha sido política, pedagógica y personal. Un relato breve permite ilustrarlo. En 1971, leí por primera vez la *Pedagogía del oprimido* de Freire. No obstante, fue la lectura de Fanon en este mismo año que más me impactó por el contexto mismo de su lectura; *Condenados* primero y luego *Piel negra* fueron textos de estudio, debate y discusión entre un grupo de SDS (Estudiantes para una Sociedad Democrática) y una célula de las Panteras Negras en que estuve involucrada. Esta lectura y contexto me forzaron un profundo aprender, desaprender y reaprender, procesos que por asuntos de espacio no puedo elaborar aquí, pero que me acompañan hasta hoy. En los 1980 tuve un reencuentro con los textos de Fanon, esta vez al lado de Freire, amigo y compañero de camino, con quien tuve el privilegio de trabajar colaborativamente en los EE.UU. durante tres años. En el seminario/taller que co-facilitábamos, estudiábamos Fanon. Allí y después de su experiencia en África y ahora con los participantes de comunidades "de color", Freire habló de su propio re-educar, sobre su reconocimiento emergente de la relación entre racialización, deshumanización y descolonización y sobre la profundización de su pensamiento con Fanon. Este diálogo simultáneo con Freire, Fanon y la comunidad fue experiencia clave no solo en mi formación político-pedagógica, sino también en mi entender de lo que realmente implica asumir la pedagogía políticamente y personalmente y como apuesta decolonial. Con Zapata Olivella, el encuentro fue algo distinto. Su nombre me llegó antes de sus textos por vías diversas incluyendo por activistas-intelectuales afrocolombianos; luego sus escritos y la fuerza de su hacer-pensar empiezan tener lugar céntrico en mis cursos.

Ahora bien, la elección con quién pensar, cuándo y por qué es, a veces, importante vislumbrar, entendiendo que esta elección no es fija ni tampoco canónica en o por pretensión. Desde luego, se constituye de acuerdo a los momentos políticos y en los procesos, movimientos y prácticas de teorización, intervención, acción y creación. Forma parte, en este sentido, de la misma construcción y quehacer pedagógico, de su conceptualización y ejercer metodológicos, y de su implementación y vocación. Las pedagogías decoloniales, así, no remiten a la lectura de un panteón de autores: tampoco se proclaman como nuevo campo de estudio o paradigma crítico. Se construyen en distintas formas dentro de las luchas mismas, como necesidad para críticamente apuntalar y entender lo que se enfrenta, contra qué se debe resistir, levantar y actuar, con qué visiones y horizontes distintos, y con qué prácticas e insurgencias propositivas de intervención, construcción, creación y liberación.

Así se puede entender lo pedagógico de lo decolonial, por una parte —y retomando y parafraseando a Alexander (2005)—, como metodologías

---

Pero fue por las circunstancias de la vida —y tal vez como regalo de los y las orichas— que fui invitada a acompañarle en la última noche de su velorio en noviembre 2004, de sentir su presencia y espíritu y presenciar, con la llegada del día, su vuelo al otro lado. Zapata, junto con Freire y con Fanon, sí han sido mis maestros, pero también han sido luces y fuerzas que dan sentido al entreteje político-epistémico-espiritual-existencial con lo pedagógico y decolonial, un entreteje que he asumido como proyecto de vida.

organizacionales, analíticas y psíquicas que orientan rupturas, transgresiones, desplazamientos e inversiones de los conceptos y prácticas impuestas y heredadas. Y por el otro lado, como el componente céntrico y constitutivo de lo decolonial mismo, su conductor; lo que da camino y empuje a los procesos de desenganche y desprendimiento, y lo que conduce a situaciones de de(s)colonización.

De esta forma podemos ir señalando múltiples esfuerzos que, partiendo de los momentos políticos actuales, se forjan en o conducen a un enlazar de lo pedagógico-decolonial. Desde los procesos que estoy acompañando y en que estoy involucrada, puedo ir resaltando algunos. Un ejemplo se encuentre en el uso de la memoria colectiva entre las comunidades del afro-Pacífico ecuatoriano impactadas por el extractivismo, la cultivación de la palma, y la situación de violencia traída por la regionalización del conflicto colombiano y las complicidades entre narcotraficante, intereses capitalistas y extractivistas, y el supuesto olvido estatal. Recuperar, reconstruir y hacer re-vivir la memoria colectiva sobre territorio y derecho ancestral, haciendo esta recuperación, reconstrucción y revivencia parte de procesos pedagógicos colectivos, ha permitido consolidar comprensiones sobre la resistencia-existencia ante el largo horizonte colonial y relacionarlas al momento actual. También ha contribuido a reestablecer y fortalecer relaciones de aprendizaje intergeneracionales y, a su vez, emprender reflexiones sobre los caminos pedagógico-accionales por construir y recorrer.

Escribir esta memoria colectiva, es decir, poner en letra las memorias y enseñanzas que vienen de la tradición oral para su uso “casa adentro” y también “casa afuera”, ha sido componente clave en la pedagogización afro-decolonial, algo sobre la cual Juan García y yo hemos venido incidiendo y reflexionando. Eso frente al momento actual de distanciamiento de las generaciones nuevas, de las voces de enseñanza y aprendizaje de las abuelas y los abuelos, como también frente a la necesidad, cada vez más urgente, de visibilizar la diferencia afro-ancestral y su lucha ontológica-existencial ante las políticas públicas urbanas de inclusión dirigidas al problema de racismo y discriminación y a la inclusión —dentro de las instituciones sociales— de individuos afroecuatorianos y afroecuatorianas. El propósito mismo de la escritura es postular y posicionar el significado profundo y vivido de la diferencia afro-ancestral, no como reliquio o patrimonio del pasado, sino como existencia actual enraizada en el territorio desde donde todavía confluyen saberes, cosmovisión, espiritualidad y el estar bien colectivo (lo que los pueblos indígenas han llamado el *sumak kawsay* o el buen vivir).[28] Como decía

[28] Ver al respecto Juan García Salazar, *Territorios, territorialidad y desterritorialización. Un ejercicio pedagógico para reflexionar sobre los territorios ancestrales*, Quito: Fundación Altropico, 2010; Juan García y Catherine Walsh “Derechos, territorio ancestral y pueblo afroesmeraldeño”, *El otro derecho*, 41, Luchas y debates de los afrodescendientes . A una década de Durban: Experiencias en América Latina y el Caribe, 2010, 49-64; y Catherine Walsh y Juan García,

el abuelo Zenon, voz de la memoria colectiva afroecuatoriana, "La vida simple de los que nos antecedieron, sus formas particulares de entender el estar-bien y la riqueza, son un espejo para que las nuevas generaciones pueden medir el valor de su ser interior y la grandeza de sus filosofías ancestrales" (en Walsh & García, en prensa).

Esta pedagogía afro-decolonial ha abierto la puerta a otras, provenientes de otros sujetos y lugares de enunciación, como es el ejemplo del Handelsman (2013), que dialoga y piensa *con* esta memoria colectiva, para así agrietar el concepto moderno/colonial de lo literario y su voz de autoridad, incluyendo dentro de la literatura escrita por literatos afroecuatorianos. Para Juan García, este esfuerzo pedagógico de Handelsman, demuestra que, "Zenon no es la propiedad intelectual de la comunidad negra. Cuando Michael Handelsman trabaja con Zenon, o cuando líderes comunitarios trabajan con Zenon y dicen 'escuchen, Zenon está hablando', están evocando memoria y tradición, están dando espacio para la memoria y tradición a hablar, sea en forma oral o escrita" (en Walsh & García, en prensa).

Dar un lugar céntrico a estas voces —como también de voces como Zapata y Fanon, y otros intelectuales visiblemente silenciados como Fausto

---

"(W)riting Collective Memory (De)spite State: Decolonial Practices of Existence in Ecuador," en *Black Writing and the State in Latin America,* Jerome Branche (ed.). Vanderbilt University Press, en prensa.

Reinaga[29] entre muchos otros y otras— dentro de la educación misma, incluyendo de la educación superior, como hemos venido haciendo por más de doce años en el doctorado de estudios (inter)culturales latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, es también ejercer una práctica política-epistémica insurgente de carácter e intención decolonial, ante lo que es la "academia" y su geopolítica de conocimiento eurocéntrico de postura y de racionalidad moderno/colonial/occidental. Más que "incluir" de manera multiculturalista, el esfuerzo ha sido de construir, posicionar y procrear pedagogías que apuntan el pensar "desde" y "con"[30], alentando procesos y prácticas

---

[29] Ver por ejemplo la reciente tesis doctoral del intelectual aymara boliviano Esteban Ticona titulada "El indianismo de Fausto Reinaga: orígenes, desarrollo y experiencia en *qullasuyu*-Bolivia" (Universidad Andina Simón Bolívar, 2013). Es interesante anotar la frecuencia con que Reinaga, intelectual quechua-aymara, cita a Frantz Fanon y entabla un diálogo con él. Ver también el capítulo de Ticona en este libro.

[30] Así es de recordar el significado de estas posturas de "desde" para Fanon y "con" para Freire. Como Freire decía en la *Pedagogía del oprimido*: "Acción política al lado de los oprimidos tiene que ser acción pedagógica en el sentido auténtico de la palabra, y por sí, acción *con el oprimdo*" (1974: 53, énfasis propio). En seguida argumenta que "el único instrumento efectivo es una pedagogía humanizante en la cual el liderazgo revolucionario estabece una relación permanente de diálogo con el oprimido" (1974: 55). Freire se refiere a esa como una educación co-intencional entre sujetos que comparten el intento de desvelar la realidad para conocerla

“praxísticas” de teorización —del pensar-hacer— e interculturalización que radicalmente desafían las pretensiones teórico-conceptuales y metodológicas-académicas, incluyendo sus supuestos de objetividad, neutralidad, distanciamiento y rigor. Pedagogías que se esfuerzan por abrir grietas y provocar aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes desprendimientos y nuevos enganchamientos; pedagogías que pretenden plantar semillas no dogmas o doctrinas, aclarar y en-redar caminos, y hacer andar horizontes de teorizar, pensar, hacer, ser, estar, sentir, mirar y escuchar —de modo individual y colectivo— hacia lo decolonial.

Estas pedagogías, entre algunas otras, son las que han venido ocupando mi preocupación y quehacer en los últimos años. Asimismo son reflejos de mi propio afán, puesto en práctica, de enlazar lo pedagógico y lo decolonial, de sembrar, propagar y cultivar su crecimiento y ensanchamiento, algo que esfuerzo hacer con individuos, grupos y colectivos a lo largo y ancho de Abya Yala, promoviendo a la vez su interconectar e inter-versalizar. Para mí, la decolonialidad no es una teoría por seguir sino un proyecto por asumir. Es un proceso accional para pedagógicamente andar.

A reflexionar sobre su reciente experiencia como alumno en las escuelitas zapatistas, Gustavo Esteva (2013) nos hace pensar nuevamente sobre el trabajo de

---

críticamente, re-creando a la vez este conocimiento desde la reflexión y acción, como co-creadores —con un involucramiento comprometido— en la lucha por la liberación que es, y a la vez, una humanización afirmante de la vida.

aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje implicados en y necesarios para el de(s)colonizar de nosotros mismos y hacia formas "muy otras" de estar, ser, pensar, hacer, sentir, mirar, escuchar, teorizar y actuar, de con-vivir y re-existir ante momentos políticos complejos caracterizados por violencias crecientes, represión y fragmentación. Son estas experiencias y prácticas insurgentes –de las escuelitas zapatistas y muchas otras presentes y emergentes- que dan aliento y esperanza a lo que fue anunciado en el epíteto al inicio de este texto: por un lado, el derrumbar —como acción sonora— del mundo regido por el capitalismo, el modelo civilizatorio occidental y sus patrones de poder constitutivos de la colonialidad. Y por el otro, la re/in-surgencia de "nuestro" mundo, el mundo visionado no solo por los zapatistas sino también por un amplio nostros y nosotras, cada una y uno desde sus lugares de enunciación, compromiso, incidencia, insurgencia e intervención.

Con este textito me afianzo por este despertar, despejar y desplegar de caminos, por dar algo de luz al trabajo por hacer, y por avanzar sentidos y horizontes concretos hacia el andar pedagógico muy otro que es la decolonialidad.

## Referencias

Adorno, Rolena. 1981. "On pictorial language and the typology of culture in a New World Chronicle", *Semiótica*, 36, Nos. 1-2: 51-106.

Albán, Adolfo. 2008. "¿Interculturalidad sin decolonialidad? Colonialidades circulantes y prácticas de re-existencia", en *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*, Arturo Grueso Bonilla y Wilmer Villa (eds.), Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá y la Universidad Pedagógica Nacional.

Albán Adolfo. 2013. "Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianas", en *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, Catherine Walsh (ed.), Quito: Abya-Yala.

Alexander, Jaqui. 2005. *Pedagogies of Crossing. Meditations on Feminism, Sexual Politics, Memory, and the Sacred*. Durham, NC: Duke University Press.

Amín, Samir. 2009. "Introducción. Frantz Fanon en África y Asia", en Apéndice de *Frantz Fanon. Piel negra, mascaras blancas*. Madrid: Akal, 5-28.

Bautista, Rafael. 2009. “Bolivia: del Estado colonial al Estado Plurinacional”, documento inédito, La Paz, 25 de enero de 2009.

Bourdieu, Pierre. 1977. *Outline of a Theory of Practice.* New York: Cambridge University Press.

Branche, Jerome. 2009. *Malungaje: Hacia una poética de la diaspora Africana*, Bogotá: Ministerio de Cultura.

Cesaire, Aimé. 2006. *Discurso sobre el colonialismo.* Madrid: Akal.

De Oto, Alejandro. 2006. “Apuntes sobre historia y cuerpos coloniales: Algunas razones para seguir leyendo a Fanon,” en *Nepantla. Worlds and Knowledges Otherwise,* otoño.

Dussel, Enrique. 1977. *Filosofía de liberación.* México: EDICOL.

Espinosa, Yuderkys, Lugones, María, Diana Gómez y Ochoa, Karina. “Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial: Una conversa en cuatro voces”, en *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir,* Catherine Walsh (ed.), Quito: Abya-Yala.

Esteva, Gustavo. 2013. “Aprender libertad”, en *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, Catherine Walsh (ed.), Quito: Abya-Yala.

Estévez Trujillo, Mayra. 2013. “Silvia Rivera Cusicanqui:, *Cartón Piedra*, No.100. Quito: *El Telégrafo*: 16-19.

Fanon, Frantz. 1952/1967. *Black Skin, White Masks*. NY: Grove.

Fanon, Frantz. 1952/2009. *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.

Fanon, Frantz. 1963/2001. *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.

Fernández Mouján, Inés. 2011. “El rastro fanoniano en la pedagogía de la liberación de Paulo Freire”, *Tiempos de homenajes/tiempos descoloniales: Frantz Fanon America Latina*, Alejandro De Otto (comp.). Buenos Aires: Ediciones del signo,165-184.

Freire, Paulo. 2006. *Pedagogía de la tolerancia*. México: CREFAL/Fondo de Cultura Económica.

Freire, Paulo. 2004. *Pedagogy of Indignation*. Boulder, Colorado: Paradigm.

Freire, Paulo. 2003. *El grito manso*. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo. 1997. *Pedagogy of the Heart*. NY: Continuum.

Freire, Paulo. 1996. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo. 1993. *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. Nueva York: Continuum.

García Salazar, Juan. 2010. *Territorios, territorialidad y desterritorialización. Un ejercicio pedagógico para reflexionar sobre los territorios ancestrales,* Quito: Fundación Altropico.

García, Juan y Walsh, Catherine. 2010. "Derechos, territorio ancestral y pueblo afroesmeraldeño", *El otro derecho*, 41, Luchas y debates de los afrodescendientes . A una década de Durban: Experiencias en América Latina y el Caribe, 2010, 49-64.

Gordon, Lewis. 2000. *Existentia Africana. Understanding Africana Existential Thought*. Nueva York: Routledge.

Hall, Stuart. 1992. “Race, Culture, and Communications: Looking backward and forward at Cultural Studies”, *Rethinking Marxism*, 5, 10-18.

Handelsman, Michael. 2013. “Nelson Estupiñán Bass en contexto”, en *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, Catherine Walsh (ed.), Quito: Abya-Yala.

Haymes, Stephan Nathan. 2007. “Race, Pedagogy and Paulo Freire,” en Memorias: *Conferencia Internacional a Reparação e a Descolonização do Conhecimento*, Salvador, Bahia: UFBA/Atitude Quilombola, 55-66.

Haymes, Stephan Nathan. 2013. “Pedagogía y antropología filosófica del esclavo afroamericano”, en *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, Catherine Walsh (ed.), Quito: Abya-Yala.

Lander, Edgardo, “La ciencia neoliberal”,  en *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, Vol. 11, No. 2, Caracas, Universidad Central, mayo de 2005, 35-69.

Maldonado-Torres, Nelson. 2009. “ Desigualdad y

ciencias humanas en Rousseau y Fanon", en Apéndice de *Frantz Fanon. Piel negra, máscaras blancas,* Madrid: Akal, 285-308.

________. 2007. "Frantz Fanon, filosofía pos-continental, y cosmopolitanismo des-colonial," Oliver Kozlarek, coord, *De la teoría crítica a una crítica plural de la modernidad*. Buenos Aires: Biblos.

________. 2005. "Frantz Fanon and C.L.R. James on Intellectualism and Enlightened Rationality," en *Caribbean Studies*, Vol.33, No.2, julio-diciembre, 149-194.

McLaren, Peter y Jaramillo, Nathalia. 2008. "Rethinking Critical Pedagogy. Socialismo Nepantla *and the Specter of Che*", en *Handbook of Critical and Indigenous Methodologies,* Norman Denzin, Yvonna Lincoln, Linda Tuhiwai Smith (eds.). Thousand Oaks, California: Sage, 191-210.

Mignolo, Walter. 2010. "De-linking: The Rhetoric of Modernity, the Logic of Coloniality, and the Grammar of De-coloniality", en *Globalizatoon and the Deccolonial Option,* Walter Mignolo y Arturo Escobar (eds.). New York: Routledge. 303-368.

Mignolo, Walter. 2008. "La opción des-colonial: desprendimento y apertura. Un manifiesto y un caso", en *Las vertientes americanas del pensamento y el proyecto des-colonial*, Heriberto Cairo y Walter Mignolo (eds.). Madrid: Trama editorial, 175-208.

Mostern, Kenneth. 1994. "Decolonization as Learning: Practice and Pedagogy in Frantz Fanon"s Revolutionary Narrative", en *Between Borders. Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*, Henry Giroux y Peter McLaren (eds.), New York: Routledge, 253-272.

Ortiz, Carolina. 2010. "Mutar la vida para el bien vivir y el buen convivir en la *Nueva corónica y buen gobierno*. Un pensamiento otro: su legado a la teoría social", *Contextualizaciones latinoamericanas. Revista semestral de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos de la Universidad de Guadalajara*, año 2, número 3. http://www.contextualizacioneslatinoamericanas.com.mx/numeros_anteriores/contextualizaciones_n_3/pagina/pdf/n3_contex/ortiz.pdf

Quijano, Aníbal. 2000. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina",  en Edgardo Lander (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas*

*latinoamericanas*, Buenos Aires: CLACSO, 201-246.

Quijano, Aníbal. 1992. "Colonialidad y modernidad/racionalidad", en *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas*, Heraclio Bonilla (comp.). Quito: Libri Mundi/Tercer Mundo Editores, 437-448.

Rodas, Raquel. 2007. *Dolores Cacuango. Pionera en la lucha por los derechos indígenas.* Quito: Comisión Nacional Permanente de Conmemoraciones Cívicas.

Valdelamar, Lázaro. 2009. "La cuestión de mestizaje y la categoria epistémica-existencial del Muntú en *La rebelión de los genes* y *Chango, el gran putas* de Manuel Zapata Olivella," in *Cuadernos de Literatura del Caribe e Hispanoamérica*, No.9, enero-junio. 207-217.

Villa, Wilmer y Villa, Ernell. "Donde llega uno, llegan dos, llegan tres y llegan todos. El sentido de la pedagogización de la escucha en las comunidades negras del Caribe Seco Colombiano", en *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, Catherine Walsh (ed.), Quito: Abya-Yala.

Walsh, Catherine. *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: UASB/Abya Yala, 2009.

Walsh, Catherine y García, Juan. En prensa. "(W)riting Collective Memory (De)spite State: Decolonial Practices of Existence in Ecuador," en *Black Writing and the State in Latin America*, Jerome Branche (ed.). Vanderbilt University Press.

Wynter, Sylvia. 2009. "En torno al principio sociogénico. Fanon, la identidad y el rompecabezas de la experiencia consciente y cómo ser <<negro>>", en *Piel negra, máscaras blancas,* Frantz Fanon. Madrid: Akal, 327-370.

Zapata Olivella, Manuel.1997. *La rebelión de los genes. El mestizaje americano en la sociedad futura.* Bogotá: Altamir ediciones.

________. 1990. *Levántate mulato! "por mi raza hablará el espiritu"*. Bogotá: Letras Americanas.

________. 1989. *Las claves mágicas de América*. Bogotá: Plaza y Janes.

________. 1983. *Changó, el gran putas*. Bogotá: la oveja negra.

_______. 1974/1952. *He visto la noche, Las raíces de la furia negra*. Popayán: Editorial Bedout.

Zurbano, Roberto. 2012. "Piel negra, máscaras blancas, de Frantz Fanon. Un manifiesto de la esperanza revolucionaria (también) para el siglo XXI", *Revista CEPA* (Colombia) Nº14, febrero/junio.
En http://www.herramienta.com.ar/herramienta-web-13/piel-negra-mascaras-blancas-de-frantz-fanon-un-manifiesto-de-la-esperanza-revoluc (consultado 18 de agosto 2013)

**Posfacio**

El Viejo Antonio dice que uno es tan grande como el enemigo que escoge para luchar, y que uno es tan pequeño como grande el miedo que se tenga. “Elige un enemigo grande y eso te obligará a crecer para poder enfrentarlo. Achica tu miedo porque, si él se crece, tú te harás pequeño. …Los indígenas del Sureste mexicano achican su miedo para hacerse grandes, y escogen enemigos descomunales para obligarse a crecer y ser mejores…”.

Estas palabras originalmente escritas en 1995 en una carta a Eduardo Galeano, piden a Galeano –y a la vez a nosotrxs- a (re)contar el cuento y hacerlo caminar. Claro, mucho ha cambiado desde 1995 hasta llegar a la ahora, el enero 2014; 20 años de rebelión y lucha desde el primer levantamiento en San Cristóbal que dio presencia ante el mundo a la lucha y rostro zapatista. En estos años, el enemigo ha crecido con sus políticas, aliados y “reformas” neoliberales favorecientes al poder capitalista transnacional. Un ejemplo, sin duda, es la reciente reforma energética que claramente apunta los recursos naturales del Estado chiapaneco, con un calculado 42% de las actuales reservas nacionales. Pero mientras el monstruo busca cómo crecerse, los zapatistas saben muy bien cómo hacerse más grandes. A pesar de las estrategias de guerra, plata y supuesto poder de los primeros, no han logrado detener el crecer de la autonomía y libertad zapatista.

Soy testiga, y mi deber es a testimoniar. Por eso, a retomar el Viejo Antonio aquí como manera de posfacio no es un mero capricho.

En noviembre 2013, algunos meses después de escribir este texto, recibí una carta personal de los Subcomandantes Marcos y Moisés invitándome ser alumna de primer grado en la Escuelita Zapatista. Esta experiencia, vivida intensamente la última semana de diciembre en una comunidad del Caracol de Morelia, ha dejado una huella que todavía no he podido totalmente captar, describir y procesar. Su significancia y profundidad aún están siendo.

Y es en este “estar siendo” que Viejo Antonio anda rodeando junto con mis propios guías-ancestros, apareciendo de vez en cuando como en esta noche lluviosa, fría, brumosa y lodosa, la primera en Caracol. Salí de mi cama, un tablón de madera en un piso compartido con muchas otras y otros estudiantes -desde nin@s a algún@s de nosotr@s ya grandes- en búsqueda de la letrina. Fue en la soledad y obscuridad que sentí un viento suave, cálido, cariñoso acercándome, casi como si fuese una mano tomando la mía. Al inicio pensé: ¡que bien, alguien viene a ayudarme llegar rápido para aliviar la creciente necesidad! Pero cuando al regreso vi, por un solo segundo, una estrella abrir un pequeño hueco, grieta, de luz en la espesa bruma, empecé a preguntar si no fuese algo de señal. Ahora, algunas semanas después, la interpreto tanto como acompañamiento como advertencia sobre el camino no conocido en que la Escuelita me iba a llevar.

El camino y experiencia, desde luego, no fueron fáciles, complicados más aún por la particularidad de la comunidad de minoría zapatista, el relativo aislamiento, las dificultades de traducción y mis propios problemas de salud. La bruma, metafórica y real, parecía tragarme.

No obstante, la experiencia sirvió a evidenciar –en vida real- la grandeza y fortaleza de las comunidades zapatistas, la profundidad de la fisura que han abierto en la lógica y proyecto capitalista y civilizatorio occidental. Esa forma muy otra que tiene su base en autonomía, libertad y comunidad como praxis vital, praxis vivida. Una praxis que efectivamente deshace el orden supuestamente único del mercado, avaricia y capital.

Pero la experiencia también me dio una lección de humildad, desplazando y descentrando lo que pensaba que sabía, cómo pensaba que lo sabía, y cómo es –o cómo pensaba que es-, la manera que llegamos a saber. Así, me hizo enfrentar los supuestos que, a pesar de mi declarada criticidad y posicionamiento decolonial, no han sido desafiados en mi propia práctica pedagógica o en mi identificación y autoridad como profesora y maestra.

Me dio lección de humildad en quitar la claridad del día, nublando mi vista en la bruma. Y me dio lección de humildad a asumir a nivel personal lo que he venido argumentando y enseñando por muchos años: desaprendiendo para reaprender. En este sentido, me hizo vivir –no por la primera vez pero sí en una forma particularmente "otra"- la dificultad, conflicto, incomodidad y dolor.

Hoy, algunas semanas después, la bruma permanece pero con menos densidad. Aunque mis pasos todavía no están seguras, encuentro guía en el consejo del Viejo Antonio y el Sup" que las preguntas sirvan para caminar. *"Para saber y caminar hay que preguntar"*. Camino preguntando.

Mucho ha sucedido, mucho se ha vivido. Sobre mí siento la imperativa político-pedagógica de no solo compartir la experiencia y aprendizaje sino también, y más significativamente, a hacerlo caminar preguntando. Esa fue una de las primeras lecciones que aprendí en la Escuelita.

Preguntando y caminando preguntas y, a la vez, desaprendiendo a reaprender son, indudablemente, componentes céntricos del entretejer de lo pedagógico y lo decolonial que describí arriba, una pedagogía decolonial siéndose y haciéndose, abriendo y extendiendo grietas y fisuras en el mundo dominante y, al mismo tiempo, aportando a la edificación de un mundo –o mundos- muy otro(s). Un mundo que la Escuelita me permitió atestiguar y, por un tiempito cortito, con-vivir y experimentar.

No obstante, hoy después de haber vivido la Escuelita en cuerpo, mente, espíritu y corazón, veo más claramente la complejidad de la edificación, las grietas y la bruma; veo también los peligros que rodean y los buitres dando vueltas. El Viejo Antonio dijo que uno es tan grande como el enemigo que escoge para luchar, y

que uno es tan pequeño como grande el miedo que se tenga. No dudo que los zapatistas van a seguir creciéndose, haciéndose grandes. Ya ha viendo desapareciendo el miedo y, como los textos de la Escuelita nos enseñaron, la resistencia autónoma y la libertad no tienen marcha atrás. Sin embargo, el mal gobierno con sus aliados no dejan en su avanzar de guerra.

Camino preguntando aun envuelta en la niebla y la musa, pero también en el miedo del porvenir.

El libro que tienes en tus manos no hace ninguna mención a la masacre y desaparición actual de estudiantes en México. En ninguna de sus páginas aparece Ayotzinapa, Guerrero, lugar de donde el pasado 26 de septiembre salieron 43 compañeros estudiantes que aún seguimos buscando, a quienes se atravesó una alianza de políticos, empresarios y crimen organizado (Gobierno Paramilitar Mexicano) que acumula ganancias con la muerte. No aparecen porque éste es un texto escrito con anterioridad. Aparece en sus páginas sí, las herramientas para preguntar a Ayotzinapa los por qué y para qué, a quiénes beneficia la muerte y la desaparición; cómo y desde dónde resistir, insurgir, renacer; cómo continuar una lección de vida que con la muerte y su búsqueda nos dejan los compañeros. Sirva el presente como homenaje que intenta sembrar reflexión y acción para resistir.

En cortito que's pa'largo

Se encrespó la ola y ¡que crezca!
¡basta ya de impunidad!
y hasta tanto la verdad
de las cosas resplandezca,
habrá marchas y habrá gresca
mientras limpio no nos jueguen,
y que nuestras voces lleguen
a quienes los secuestraron:
si vivos se los llevaron
¡QUE VIVOS NOS LOS ENTREGUEN!

"Normalistas de Ayotzinapa",
Guillermo Velázquez B,
Juglar de fiesta y quebranto.

